

**НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ  
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ І ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ**

**Олена Тринус**

**РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛЯ  
У ТВОРЧІЙ СПАДЩИНІ О. МУЗИЧЕНКА (1875 –1937 рр.)**

**Монографія**

**Київ – 2018**

*Рекомендовано до друку рішенням вченої ради  
Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України  
(протокол № 6 від 18 червня 2018 року).*

**Рецензенти:**

**Сотська Г.І.**, доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, заступник директора з науково-експериментальної роботи Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України;

**Мозговий В.Л.**, доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри культурології Миколаївської філії Київського національного університету культури і мистецтв.

**Т67 Тринус О.В.** Розвиток педагогічної майстерності вчителя у творчій спадщині О. Музиченка (1875–1937 рр.) : монографія / за наук. ред. О.А. Лавріненка. – Київ : ТОВ «ДКС Центр», 2018. – 218 с.

У монографії розглядається творча спадщина видатного українського педагога Олександра Музиченка (1875–1937 рр.). Охарактеризовано головні чинники формування О. Музиченка як педагога та громадського діяча, окреслено основні життєві періоди, уперше розкрито значення педагогічних ідей ученого у розбудові принципів єдиної трудової школи в Україні, визначено ідеї розвитку педагогічної майстерності як домінантної складової педагогічної дії вчителя, обґрунтовано можливість їх практичного використання у сучасній системі підготовки педагогічних кадрів.

Видання адресоване науковцям, учителям, керівникам освітніх установ, викладачам та студентам закладів вищої освіти.



*Присвячується академіку  
Івану Андрійовичу Зязюну*



## ЗМІСТ

<b>ПЕРЕДМОВА.....</b>	<b>5</b>
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ НАУКОВО–ПЕДАГОГІЧНОЇ ТА ПРОСВІТНИЦЬКОЇ СПАДЩИНИ О. МУЗИЧЕНКА</b>	
1.1. Творчі пошуки професійної підготовки вчителя в педагогічних закладах України кінця ХІХ – початку ХХ століття.....	9
1.2. Формування О. Музиченка як учителя в Ніжинському історико– філологічному інституті князя О. Безбородька.....	36
1.3. Вплив зарубіжної філософсько – педагогічної думки кінця ХІХ – початку ХХ століття на становлення О. Музиченка як педагога.....	57
1.4. Основні теоретико–методологічні положення педагогічної і просвітницької діяльності О. Музиченка.....	76
<b>РОЗДІЛ 2. ВНЕСОК О. МУЗИЧЕНКА У РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВІТЧИЗНЯНОГО ВЧИТЕЛЯ</b>	
2.1. Сутність педагогічних технологій у творчості О. Музиченка.....	102
2.2. Погляди О. Музиченка на сутність педагогічної майстерності вчителя-вихователя.....	116
2.3. О. Музиченко як фундатор єдиної трудової школи в Україні.....	131
2.4. Використання творчих ідей О. Музиченка в сучасній системі підготовки вчительських кадрів.....	164
<b>ВИСНОВКИ.....</b>	<b>179</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....</b>	<b>183</b>
<b>ДОДАТКИ.....</b>	<b>208</b>

## ПЕРЕДМОВА

Входження України у світовий освітній простір, реформаційні процеси, пов'язані з впровадженням Концепції Нової української школи, висувають перед вітчизняною педагогічною освітою нові завдання. Особливих змін потребує модернізація сучасної системи підготовки вчителів, способів підвищення рівня їхньої педагогічної майстерності, що сприятиме конкурентоспроможності на ринку праці.

Сучасні тенденції розвитку педагогічної освіти зумовлюють потребу вивчення й творчого узагальнення історично набутого вітчизняного досвіду розвитку педагогічної майстерності вчителів як домінантної складової педагогічної дії. Саме тому значний інтерес становить вивчення життєвого, наукового й творчого шляху видатних українських учених, педагогів, теоретиків і практиків освітянської галузі в історичній ретроспективі, їхній внесок у розбудову системи професійної підготовки майбутніх учителів та саморозвиток педагогічної майстерності. Відомою і непересічною постаттю в педагогічній освіті кінця XIX–середини XX століття України був Олександр Федорович Музиченко (1875–1937 рр.) – вчений, викладач, фундатор розроблення принципів розвитку трудової школи.

Педагогічна спадщина О. Музиченка значна й багатогранна, а його ідеї є актуальними й для сучасної теорії та практики освітянської галузі і потребують вивчення, творчого переосмислення, історико-педагогічного аналізу та виявлення можливостей упровадження їх у процес розвитку педагогічної майстерності майбутніх учителів вищих навчальних закладів та саморозвитку особистісних і професійних якостей у системі післядипломної педагогічної освіти.

Аналіз історико-педагогічних, науково-методичних та архівних джерел свідчить, що українськими вченими досліджувалися окремі аспекти діяльності О. Музиченка, зокрема вивченню педагогічних поглядів вченого присвячено публікації Л. Березовської; викладацькій діяльності у Ніжинській вищій

школі – Л. Гранатович та Л. Мартиненко; етнографічні дослідження педагога досліджували М. Дринов, І. Носкова та О. Непомнящий; статті про діяльність вченого у навчальних посібниках підготовлени І. Зайченком, Н. Каленіченко, В. Мосіяшенком, О. Сухомлинською, С. Сисоєвою; питання щодо педагогічної діяльності О. Музиченка у контексті руху за національну освіту висвітлено О. Замашкіною; науково-педагогічну діяльність вченого описано І. Киричок; деяки аспекти життя та діяльності О. Музиченка – Є. Коваленко; його роль у розбудові єдиної трудової школи в Україні – Г. Ковальчуком. Значної уваги заслуговує наукове видання Н. Ярмач “Освітня діяльність і педагогічні погляди О.Ф. Музиченка”, у якому досліджено окремі питання життєвого й творчого шляху О. Музиченка.

Водночас, наше вивчення показало, що у науково-педагогічній та історичній літературі не приділялося належної уваги проблемам розвитку педагогічної майстерності в спадщині видатного українського педагога. Не здійснено цілісного історико-педагогічного аналізу багатьох аспектів його теоретичного доробку, їх фрагментарного використання в навчальних курсах закладів вищої освіти педагогічного профілю, особливо в процесі професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів, саморозвитку їхньої педагогічної майстерності.

Вивчення науково-теоретичної спадщини О. Музиченка сприятиме подоланню існуючих соціально-педагогічних суперечностей між: потребами суспільства у конкурентоспроможних педагогічних кадрах і недостатньою розробкою принципів розвитку педагогічної майстерності як системи професійних компетентностей учителя-вихователя; невиправданим запозиченням методологічних підходів до відбору і структурування змісту й методів навчання в педагогічній освіті зарубіжних країн та нівелюванням національного історичного досвіду підготовки вчительських кадрів; необхідністю впровадження новітніх методик і форм розвитку педагогічної майстерності в освітній процес вищої педагогічної школи, систему

післядипломної педагогічної освіти та фрагментарним використанням досвіду О. Музиченка у розв'язанні цієї проблеми.

Під час роботи над монографією застосовувався системно-хронологічний підхід, що характеризується суперечливістю, впливом різних суспільно-політичних, сукупністю соціально-економічних та психолого-педагогічних чинників. Визначальними чинниками, що характеризують педагогічну майстерність, як систему професійних компетенцій учителя є: історична наступність педагогічної освіти в досягненні смислу професії вчителя як триєдиної складової: духовної, соціальної й професійної, що зумовлює високий рівень свободи як своєрідної етичної міри професійних діянь; сходження вчителя до життєвого досвіду учнів, звернення до особистості учня, до його здатності “працювати” зі своїм досвідом, необхідність рефлексії власної дії педагога, включення її в контекст діяльності учнів – найвищі показники досконалості педагогічної майстерності; принцип естетичного діалогу у змісті методики розвитку культури майбутнього вчителя, що залежить від ціннісно-орієнтаційних установок, від рівня реалізації естетичного самопізнання; принцип історизму з його основоположною ідеєю висвітлення творчих надбань теоретиків і практиків освітянської галузі, які впродовж багатьох століть обстоювали ідею необхідності впровадження елементів педагогічної майстерності в систему підготовки вчителя; принцип періодизації життєвого й творчого шляху О. Музиченка на основі логіко-системної послідовності в розвитку уявлень про сутність і специфіку розвитку педагогічної майстерності вчителів-вихователів, формування їхньої компетентнісної довершеності як творців педагогічної дії.

Провідними методами дослідження визначені: ретроспективний, логіко-системний аналіз концептуальних засад розвитку освіти і педагогічної думки в історичному поступі; хронологічно-системний і проблемно-пошуковий методи для наукового обґрунтування еволюції ідей педагогічної майстерності на різних історичних етапах; пошуково-біографічний, який застосовували для виокремлення основних періодів у науково-педагогічній й просвітницькій

діяльності О. Музиченка на різних етапах становлення вітчизняної освітянської галузі; структурного узагальнення та екстраполяції для визначення впливу наукового доробку О. Музиченка на розвиток сучасної освітянської галузі, а також окреслення можливостей використовувати ідеї та підходи видатного педагога в практиці розвитку педагогічної майстерності майбутніх учителів у закладах вищої освіти педагогічного профілю.

У монографії вперше в українській педагогічній науці здійснено цілісний аналіз ідей розвитку педагогічної майстерності вчителя у науково-педагогічній і просвітницькій спадщині О. Музиченка та розроблено періодизацію його життєвого й науково-педагогічного шляху; розкрито соціальні, культурні та педагогічні передумови становлення педагога як фундатора єдиної трудової школи в Україні, а також обґрунтовано естетичні принципи педагогічної майстерності вчителя-вихователя в авторській системі О. Музиченка; проаналізовано положення щодо можливості використання досвіду О. Музиченка в сучасних умовах розбудови освітньої галузі України на таких принципах: самодостатності педагогічної майстерності в освітньо-педагогічній галузі; атрибутивної концептуальної основи якісної підготовки вчителів; естетичної складової в розвитку педагогічної майстерності, як необхідної умови професійної підготовки вчителів; розроблено методичні рекомендації: “Дидактичний аспект розвитку педагогічної майстерності вчителя у творчій спадщині О. Ф. Музиченка”; “Освітня діяльність Олександра Музиченка”, адресовані учителям, викладачам. У науковий обіг уведено нові, неопубліковані раніше дані й архівні матеріали щодо життя, діяльності й творчого спадку О. Музиченка.

Автор висловлює щирю вдячність науковому керівнику дисертаційного дослідження – доктору педагогічних наук, професору Олександру Андрійовичу Лавріненку, рецензентам монографії – докторам педагогічних наук, професорам Галині Іванівні Сотській та Віктору Леонідовичу Мозговому, а також усім, хто на різних етапах роботи допомагав і сприяв виходу цієї праці у світ.



# РОЗДІЛ 1

## ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ НАУКОВО–ПЕДАГОГІЧНОЇ ТА ПРОСВІТНИЦЬКОЇ СПАДЩИНИ О. МУЗИЧЕНКА

### 1.1. Творчі пошуки професійної підготовки вчителя в педагогічних закладах України кінця XIX–початку XX століття

Питання про роль учителя в житті суспільства й організацію його підготовки у різні періоди розвитку України було серед головних. Від того, якими особистісними рисами він володітиме, який рівень педагогічної майстерності матиме, яку педагогічну концепцію втілюватиме в життя, залежить доля народу.

Кінець XIX – початок XX ст. – потужний етап розвитку вітчизняної педагогічної теорії та практики. Інтенсивна розробка педагогічних проблем була обумовлена піднесенням суспільно-політичного руху, реструктуризацією шкільної справи. Цей період позначений спробами передових діячів, відомих педагогів розв'язати проблеми формування особистості вчителя, його педагогічної майстерності.

У другій половині XIX ст. у Російській імперії відбулася заміна феодальної суспільно-економічної формації капіталістичною. В українських землях, що входили до складу Російської імперії, цей процес розвивався за загальними для всієї Росії закономірностями. Водночас у цьому процесі виявлені особливості, спричинені історичними умовами і політикою, яку проводив царизм стосовно України. Активний розвиток промисловості, сільського господарства, торгівлі, зростання міст і міського населення, залучення селян у промислове виробництво – усе це вимагало високоосвічених працівників для різних сфер діяльності. Водночас рівень освіченості українців був дуже низьким. Так, станом на 1850 р. у восьми українських губерніях було 1151 початкова школа, у яких навчалося 58 262 тис. учнів. Це означало, що на 100 душ населення в різних губерніях припадало лише 0,23 – 0,54 учнів,

взагалі, 98 відсотків дітей шкільного віку не могли здобувати шкільну освіту [141, с. 340].

Соціальні зрушення, запити економіки, невідповідність між потребою широкої народної освіти і фактичним її здійсненням, зростання незадоволення в суспільстві організацією шкільної освіти, розвиток нових ідей щодо навчання і виховання дітей у вітчизняній і зарубіжній педагогіці змусили царський уряд поставити питання про реформування шкільної освіти. Це стало переломним етапом у подальшому розвитку вітчизняної освіти.

Л. Березівська зазначає, що реформаторські процеси кінця XIX – початку XX ст. відбувалися в кілька етапів, а саме: шкільна реформа другої половини 50–60 рр. XIX ст., реформаторські зміни 70–90 рр. XIX ст., реформи 1899–1904 рр., 1904–1914 рр., 1917–1920 рр. У центрі уваги реформаторів були питання про зміни в системі початкової і середньої освіти за такими напрямками: у структурі – запровадження та розвиток єдиної системи початкової та середньої освіти, створення нових навчальних закладів різних типів, зростання мережі навчальних закладів у Російській імперії, зокрема, на українських землях тощо; у змісті освіти – проголошення загальної освіти для всіх станів, розробка нових навчальних планів і програм, відкриття простору для творчої діяльності шкіл, окремих учителів; поліпшення матеріального, правового становища та фахової підготовки вчителя, розвиток його педагогічної майстерності та ін. [1, с. 81].

За “Положенням про початкові народні училища”, затвердженим у 1864 р. (із змінами в 1872 р., 1874 р., 1912 р.), було запроваджено і розвинуто єдину систему початкової освіти. Ця система на початку XX ст. включала початкові школи різних видів і типів: однокласні початкові училища з три – чотирирічним курсом навчання (земські, міністерські, церковноприходські), двокласні початкові училища із п’ятирічним терміном навчання та міські (вищі початкові) училища з чотирирічним курсом навчання. У пореформений період кількість таких шкіл швидко зростала.

Статистичні дані засвідчують зростання кількості земських початкових шкіл і відповідно – учнів у період між 1850 і 1911 рр. (див. табл. 1.1.).

Таблиця 1.1.

**Динаміка зростання кількості земських народних шкіл та учнів  
(упродовж 1850 – 1911 рр.) [110, с. 7–8].**

<b>Роки</b>	<b>Кількість земських народних шкіл</b>	<b>Кількість учнів</b>
1850	1151	58262
1898	3213	168960
1911	4432	419625

Отже, як показує аналіз табл. 1.1., кількість земських народних шкіл у зазначений період зросла майже вчетверо, а кількість учнів у них – більше, ніж у сім разів. Станом на 1 січня 1915 р. в Україні функціонувало вже 21 104 початкових шкіл усіх типів з понад 1,5 млн. учнів. Однак і ця мережа шкіл не могла задовольнити потреби населення в освіті: у 1910 р., наприклад, у школах Київського округу через відсутність належної кількості приміщень не мали можливості навчатися 101055 учнів. Станом на 1 січня 1915 р. 54 відсотки дітей 8–11 років в Україні не були охоплені шкільним навчанням [141, с. 340, 358, 430].

Підготовку вчителів для середньої школи здійснювали у класичних чоловічих і жіночих гімназіях і прогімназіях, єпархіальних училищах, інститутах шляхетних дівчат, духовних семінаріях. Курс навчання у класичній чоловічій гімназії (за Статутом гімназій 1871 р.) був восьмирічним і складався із семи класів. На останньому курсі навчання тривало два роки. Згідно з “Положенням про жіночі гімназії” та у відповідності до вимог відомств, гімназії поділяли на жіночі гімназії Міністерства Народної освіти та жіночі гімназії Відомства закладів Імператриці Марії. У цих установах учениці отримували семирічну освіту. На восьмому році здобуття знань можна було за бажанням вихованок продовжити навчання у педагогічному класі й отримати професію вчительки та домашньої виховательки. У єпархіальних училищах учні здобували шестирічну освіту, а сьомий клас теж був педагогічним [51, с. 287].

З кінця XIX ст. у промислових центрах відповідно до потреб промисловості почали відкривати професійно-технічні навчальні заклади.

Підготовку підмайстрів здійснювали у нижчих ремісничих школах та училищах (сільськогосподарських, технічних та ін.). Середні реальні та комерційні училища готували кваліфікованих робітників різних спеціальностей. Мережа таких закладів швидко зростала. У 1914–1915 рр. діяло 42 реальних (у закладах навчалося 12187 учнів) і 63 комерційних училищ (навчалося 19639 учнів) і, порівняно з 1908 р., їхня кількість зросла майже в півтора рази [67, с. 224].

Підготовку вчителів у другій половині XIX ст. здійснювали Харківський (1805 р.), Київський (1834 р.), Одеський (1865 р.) університети. Випускники, які досягли особливих успіхів, діставали право на заміщення вакантних посад в університеті; тих, хто мав достатні успіхи, призначали в середні навчальні заклади; хто показав задовільні результати, – повітові училища. У листопаді 1858 р. при всіх університетах почали функціонувати дворічні педагогічні курси для осіб, які мають вищу освіту і виявили бажання присвятити себе педагогічній діяльності. Зокрема, у Київському університеті на курсах для майбутніх учителів фізики, математики, історії, географії, російської мови читали логіку, психологію, історію педагогіки, основи дидактики. Результатом наполегливого студіювання для випускників вважали твір на відповідну тему і пробну лекцію [69, с. 11].

Як засвідчує проведений нами аналіз, загальнопедагогічну підготовку в Київському університеті в 1861/1862 н. р. становили такі предмети: “Дидактика і прикладна педагогіка” (3–4 год. на тиждень у VIII семестрі), “Історія виховання” (2 год. на тиждень у VII-VIII семестрах), “Наука про виховання” (2 год. на тиждень у VII-VIII семестрах). Розвиток педагогічної майстерності майбутніх учителів залежав від практики, яку у 1866 р., згідно із “Матеріалами з питань приготування вчителів для гімназій і прогімназій”, проводили в гімназіях.

Негативні тенденції розвитку загальнопедагогічної та практичної підготовки у вищих навчальних закладах полягали у припиненні діяльності кафедр педагогіки (1862 р.), у закритті університетських педагогічних курсів (1867 р.), зменшенні годин на викладання педагогіки, відсутності педагогічної

практики. Педагогіка в університетах набула статусу допоміжного предмету. Так, у 1870–1872 рр. на викладання педагогіки в Київському університеті відводили 1 год. на тиждень, а в 1873–1877 рр. вона взагалі не входила до переліку університетських навчальних дисциплін [20, с. 113–119, 131].

Такий стан педагогічної підготовки майбутніх учителів в університетах викликав гостру дискусію серед професорсько-викладацького складу. Професор Новоросійського університету Р. Віпер у статті “Спеціальна підготовка вчителя середньої школи чи підняття його положення” (1898 р.) наголошує: “Учитель, озброєний лише університетською наукою, непридатний до педагогічної діяльності через свою непідготовленість до справи. Хоча диплом університету засвідчує, що людина отримала вищу школу знання, його наявність передбачає два шляхи розвитку такого вчителя: або з нього вироблюється автодидакт або рутинер” [9, с. 5].

Щодо практичної підготовки студентів університету учений висловлює низку пропозицій, які передбачають: 1) засвоєння методів самостійної роботи та можливість їх застосування на початку вчительської діяльності; 2) обмеження кількості зразкових уроків викладачів, “адже ніякої манери викладання перейняти не можна, треба виробити власну відповідно до особистісних рис і здібностей”; 3) скасування пробних уроків, які проводили студенти в “штучній обстановці”; 4) запровадження кандидатства на вчительські посади (пробні роки) для того, щоб дати можливість молодій людині перевірити свої можливості до обраного виду діяльності, рівня професіоналізму, а керівництву школи – можливість обирати найкращих і найталановитіших [9, с. 3–24].

Важливі питання викладання педагогіки в університетах обговорювали на I Всеросійському з’їзді з педагогічної психології, який проходив в Петербурзі з 31 травня по 4 червня 1906 р. Жвавий інтерес у присутніх викликала доповідь приват-доцента Казанського університету В. Івановського. Автор підручників з педагогіки переконливо доводив, що “успішна педагогічна діяльність можлива за наявності: 1) покликання (захоплення, бажання, таланту, альтруїзму); 2)

зовнішніх умов, що сприятимуть виявленню цього педагогічного таланту; 3) педагогічної освіти, що є невід'ємною складовою розумового та морально-вольового збагачення особистості педагога” [40, с.1–2].

Автор окреслив такі основні вимоги до педагогічної підготовки:

- викладання педагогіки в університеті має спиратися на методологічне підґрунтя;
- професори, не ознайомлені з основами педагогіки як науки, не можуть виконувати функцій керівників педагогічної практики;
- методики навчальних предметів викладати при курсах відповідних наук;
- надавати перевагу глибшому осмисленню окремих питань проти викладу повного курсу з будь-якої науки (дисципліни), залучаючи до цього процесу роботи студентів;
- уведення предметної системи навчання – таких різновидів планів на факультетах (фізико-математичному, юридичному, історико-філологічному тощо), в яких, крім вивчення основної групи наук, було б заплановано вивчення відповідної педагогічної дисципліни [40, с. 26–27].

У 1904 р. курс педагогіки відновили на історико-філологічних факультетах університетів в якості обов'язкового предмета. Однак до 1917 р. університети не надавали належної педагогічної підготовки [41, с. 6].

Важливу роль у розвитку вищої освіти відігравали приватні Вищі жіночі педагогічні курси. Відкриті в 70-х рр. XIX ст. як “Санкт-Петербурзькі публічні лекції”, такі курси функціонували в Києві (1878 р., поновлені в 1906 р.), Харкові (1907 р.) та Одесі (1906 р.) і забезпечували єдність викладацької діяльності та спеціальної педагогічної підготовки.

Навчатися на історико-філологічному і фізико-математичному, а на Київських курсах – на юридичному факультетах мали право за результатами вступних іспитів жінки всіх станів і віросповідань без вікових обмежень, які закінчили курс жіночих гімназій (7 класів), інститутів, єпархіальних училищ. Осіб зі званням домашньої вчительки чи наставниці звільняли від іспитів. Якщо

після отримання відповідної освіти минув понад рік, необхідно було подати посвідчення про заняття педагогічною діяльністю і “Свідоцтво про благонадійність”. Після закінчення курсів випускники мали право викладати в жіночих гімназіях та інститутах. Курси були приватним навчальним закладом. Навчальні плани курсів відповідали університетським, а до професорсько-викладацького персоналу входили загалом викладачі університету, що сприяло підготовці висококваліфікованих фахівців [139, с. 38–39].

Психолого-педагогічну підготовку студентів здійснювали викладачі кафедри педагогіки. На теоретичних заняттях важливого значення надавали формуванню особистості вчителя, елементам майстерності в педагогічній взаємодії з учнями. Високо оцінювали і колеги, і студенти курс педагогіки І. Продана.

Серед професійних рис вчителя–майстра приват-доцент Харківського університету виділяв такі:

- усестороння освіченість, гарне знання предмета викладання;
- педагогічні здібності. Лише той учитель заслуговує на любов та повагу своїх учнів, який сам ставить до них і до своєї справи з любов’ю і, таким чином, досягає навчальної та виховної мети своєї діяльності;
- природний дар, який має не кожен, хто обирає вчительську посаду. Придатність до педагогічної діяльності можна перевірити нелегкою та відповідальною щоденною практичною роботою впродовж кількох років;
- педагогічний такт, що є результатом уроджених здібностей і педагогічного досвіду;
- моральні якості. Для роботи з дітьми не можна допускати невиховану, боязливу, зі слабкою волею, з проблемами в особистому житті людину;
- педагогічна техніка. Учитель може бути непридатним до педагогічної діяльності, якщо відчуває невпевненість у собі, страх перед учнями, нерішучість, знервованість, хворобливість, недосконалість свого мовлення [128, с. 18–33].

Проблеми підготовки вчителів у кінці XIX – на початку XX ст. активізувалися у зв'язку зі створенням нової системи народної освіти і значним розширенням мережі загальноосвітніх шкіл. Згідно зі звітом куратора Київського шкільного округу на 1 січня 1913 року в Україні налічувалося 292 вищих початкових шкіл, 4634 початкових шкіл. Школи відвідували 423982 учнів, викладання здійснювали –14801 учителів [109, с. 7–8].

Учительський склад був неоднорідним: зокрема, у земських школах працювали 59 відсотків учительок та 46, 2 відсотка вчителів із педагогічною освітою, інші так звані “панчішкові вчительки” з числа випускників єпархіальних училищ, гімназій, інших середніх, але не спеціальних навчальних закладів володіли вчительськими навиками на досить низькому рівні [12, с. 15].

Вирішити проблему уряд передбачав шляхом створення вчительських інститутів і вчительських семінарій. Робота вчительських інститутів здійснювалася згідно з "Положенням про учительські інститути" Міністерства Народної Освіти Росії (1872 р.). Метою діяльності навчальні колективи вбачали у педагогічній підготовці студентів до роботи в міських (вищих початкових) училищах. Право вступу до вчительських інститутів мали лише особи чоловічої статі, які закінчили вчительські семінарії чи міські училища при них. Обов'язковим був медичний огляд та перевірка здібностей до музики та співів. До інституту не приймали осіб з фізичними вадами, що заважали виконувати обов'язки вчителя. Молоді люди з музичним слухом при однакових інших умовах мали перевагу при зарахуванні [14, с. 17]. Отже, формувалася система професійного добору майбутніх учителів.

Учительські інститути були закритими навчальними закладами з трирічним терміном навчання. Оптимальною кількістю вихованців вважали сімдесят п'ять осіб. Аналіз планів і програм учительських інститутів показує, що зміст освіти складали такі навчальні дисципліни, як Закон Божий, російська мова, географія, природознавство, фізика, креслення, математика, чистописання, педагогіка, дидактика, училищеведення [164, с. 1152]. З другої



половини XIX ст. ці навчальні заклади стали основою формування мережі педагогічних навчальних установ в Україні.

Основною, доводять Н. Дем'яненко та І. Кравченко, в учительських інститутах вважали методичну підготовку. Для цього при кожному вчительському інституті існувало однокласне або двокласне початкове училище. Дослідники вказують, що таку підготовку здійснювали на трьох рівнях – пропедевтичному (вивчення змісту шкільних предметів і методик викладання окремих дисциплін); поглиблення методичної підготовки через вивчення розділу “Дидактика” у змісті педагогіки; вивчення часткових дидактик; професійно-педагогічна компетентність викладачів, які зобов’язані були поєднувати викладання в інституті та в школі; пріоритетність психолого-педагогічних дисциплін, методик і педагогічної практики, що забезпечувала готовність студентів до педагогічної діяльності; самостійна робота студентів як один із головних елементів підготовки майбутнього вчителя; моральне виховання студентів як провідний напрям у виховному процесі [21, с. 192–193].

Випускники вчительських інститутів складали інтегрований іспит, що включав питання з педагогіки, методики російської мови, арифметики та відповідного фахового предмету. Іспит передбачав письмову відповідь на питання з методики. Якщо відповідь зараховували, студентам ставили усні запитання (два і більше) з кожного предмета. У разі незадовільної оцінки повторно можна було скласти іспит лише через півроку.

Обов'язковою для студентів педагогічних ВНЗ була підготовка до пробного уроку та його проведення. Тему уроку оголошували за тиждень [125, с. 5–6].

Методичній підготовці майбутніх учителів, розвитку їхньої педагогічної майстерності сприяла наявність підручників видатних педагогів, психологів, методистів П. Бобровського, П. Євстаф'єва, Д. Тихомирова, П. Смирнова, П. Скворцова, К. Єльницького, П. Юркевича, М. Олесницького, М. Демкова, Ф. Шутце та ін. Автори визначали сутність та зміст педагогічної праці, прийоми і методи роботи вчителя, обґрунтовували вимоги до його

професійного рівня культури, висловлювали міркування щодо загальних показників, які засвідчували рівень педагогічної майстерності вчителя.

Вагомий науково-теоретичний внесок у становлення педагогічної майстерності майбутнього вчителя здійснив М. Демков (1859–1939 рр.). Становлення видатного діяча педагогічної науки й освіти відбувалося на посадах викладача Чернігівської жіночої гімназії та Глухівського вчительського інституту. Автор підручника “Курс педагогіки для учительських інститутів, вищих жіночих курсів і педагогічних класів” підкреслював, що в основу діяльності вчителя повинні бути закладені такі категорії, як Істина, Добро, Краса. Необхідною умовою організації навчального процесу дослідник називав саме особистість високоосвіченого, високоморального вчителя.

М. Демков окреслив коло вимог до освітянина, котрий прагне досягнути успіху:

- учитель покликаний бути у школі не ремісником, а художником;
- учитель має щиро любити свою справу, пам’ятати, що задоволення від учительської праці отримує лише той, кого зможуть задовольнити духовні інтереси;
- учитель повинен мати ясний розум, твердий характер, що допоможе йому правильно розуміти та застосовувати педагогічні закони і правила;
- учитель зобов’язаний бути прикладом, зразком для своїх учнів у моральному відношенні – чесним, щирим, справедливим, наполегливим, здатним до самопожертви, вірним своєму обов’язку тощо;
- педагог має бути емоційно стабільним – здатним володіти собою, бути терплячим, стримуватися від виявів гніву, запальності та інших афектів;
- педагог має володіти педагогічним тактом – “розумінням усіх обставин і відносин, що лежать в основі педагогічної діяльності”. Педагогічний такт виробляється не лише на ґрунті морального і розумового розвитку, а й на основі тонкої душевної організації та спостережливості вчителя [19, с. 177–178, 187–189].

Відомий дидакт і філософ, професор Київської Духовної Академії М. Олесницький високий рівень організації навчально-виховного процесу пов'язує з застосуванням учителем доцільних форм і прийомів навчання. Автор підручника “Курс педагогіки” уводить у науковий обіг нове поняття – “дух навчання”, яке пов'язує з властивостями особистості вчителя і вважає його найважливішим компонентом педагогічного процесу. До таких важливих властивостей, на переконання М. Олесницького, належать гуманістична спрямованість особистості вчителя, педагогічні здібності, дидактична майстерність, дидактична (педагогічна) техніка, тон навчання, уміння керувати своєю поведінкою, увага до естетики одягу. Дієвими і сьогодні вважаємо поради М. Олесницького майбутнім учителям:

- підґрунтям усіх дій учителя повинні бути гідність, любов і мудрість;
- справжній дух навчання є природним даром і результатом гарної освіти;
- кожен учитель повинен володіти дидактичною технікою;
- для досягнення високого рівня педагогічної дії вчитель має вміти керувати своєю поведінкою, впливати на своїх учнів, тобто володіти дидактичною майстерністю;
- у тоні навчання та в манері поведінки вчитель повинен уникати як надмірного збудження, так і байдужості;
- упевненості вчителів має надавати його зовнішній вигляд, уміння уникати в манері поведінки всього того, що зможе принизити його гідність в очах учнів [102, с. 29–36].

Відомий український філософ і педагог П. Юркевич (1826–1874 рр.) розглядав педагогічну діяльність учителя як сумління та мистецтво. У своєму підручнику “Курс загальної педагогіки” вчений указував на необхідність володіння вчителем методикою і технікою організації та проведення уроку: “Учитель повинен ретельно готуватися до уроків, піклуватися про засвоєння викладеного матеріалу учнями. Усе, що стосується навчання, не повинно бути неохайним і нечітким. Слід усувати з навчання особисті думки і недозрілі судження. Потрібно турбуватися про переконливість свого мовлення, що

можливе тільки тоді, коли урок підготовлений самостійно та коли вчитель пройнятий своєю справою. Необхідно постійними зусиллями підтримувати в дітях увагу та допитливість і не піддаватися спокусі діяти напоказ” [170, с. 64].

В основу стилю спілкування вчителя, доводив П. Юркевич, повинна бути покладена любов до дітей. Професор Київської Духовної Академії Московського університету знайомив майбутніх учителів із професійними вимогами до здійснення педагогічного спілкування:

- насамперед, учитель має бути відкритим і доброзичливим до будь-якого учня й не викликати в нього страху;
- у погляді вчителя повинні виражатися надія на успіх справи, задоволення від її здійснення та передаватися учням;
- учитель повинен бути природнім у спілкуванні, розуміти, що звертання “ти” для дитячого вуха звучить зрозуміліше, ніж “ви”;
- учитель має бути готовим надати дитині допомогу [170, с. 255–258].

Важливого значення П. Юркевич надавав самовихованню як необхідному чиннику набуття і збереження професіоналізму педагога.

Автор теоретико–практичного курсу “Училищеведення” Ф. Шутце процес навчання розглядав як мистецтво. Автор наголошував, що талант – це природжений учительський дар, харизма, а загальна мета діяльності педагога – добре навчати, формувати в учнів правильні переконання, позитивні почуття.

У працях Ф. Шутце схарактеризовано такі професійні риси вчителя-майстра: “добре може навчати той, хто сам добре знає; в навчанні важливо враховувати природні ступені духовного розвитку своїх учнів; на початку навчання важливо з’ясувати рівень духовного розвитку учнів; навчати необхідно шляхом застосування розвивального методу – від легкого до складного, від близького до віддаленого, від відомого до невідомого; навчати наочно; навчати цікаво; розвивати самодіяльність вихованців; враховувати

індивідуальність учнів; звертати увагу в навчанні на майбутнє покликання” [169, с. 161–189].

Творчі підходи до підготовки національних учительських кадрів застосовували вчительські семінарії. Створення таких навчальних закладів було законодавчо підтримано 17 березня 1870 р. “Положенням про вчительські семінарії”. До відкритих навчальних закладів з трирічним терміном навчання приймали осіб, які закінчили двокласну початкову школу та склали вступні іспити. Для студентів викладали Закон Божий, російську мову, церковнослов’янську мову та словесність, математику, природознавство, фізику, географію, історію, малювання, співи, а також – ручну працю та основи сільського господарства. Серед обов’язкових педагогічних предметів, які вивчали студенти семінарій, були педагогіка, дидактика, методика початкового навчання [163, с. 65].

У другій половині XIX ст. українські педагоги, громадські діячі працювали над розробленням проектів організації вчительських семінарій. Один з таких проектів запропонував у 1861 р. відомий педагог К. Ушинський. У своїх працях учений давав конкретні поради щодо організації підготовки вчителя для народної школи:

- єдиними навчальними закладами, в яких зможуть якісно готувати народних учителів, повинні стати вчительські семінарії;
- абітурієнтами вчительських семінарій мають бути особи, які демонструють хист до педагогічної діяльності: характер і здібності, що допоможуть їм у подальшому стати добрими вчителями;
- випускники вчительських семінарій повинні володіти енциклопедичними знаннями;
- основною метою підготовки повинно стати оволодіння технікою вчительської справи;
- головною формою розвитку педагогічних здібностей студентів повинна стати педагогічна практика;

– необхідною умовою набуття професіоналізму має бути самоосвіта, що здійснюватиметься шляхом ознайомлення з найновішою педагогічною літературою;

– молоді люди, які обрали для себе скромну кар’єру вчителя народної школи, повинні звикати до життя простого, сурового, бідного, без світських розваг, акуратного, чесного, але найвищою мірою діяльного; вчительські семінарії повинні бути закритими навчальними закладами;

– важливою умовою підготовки вчителя має стати спілкування з колегами-викладачами;

– елементарна освіта повинна бути переважно сферою жіночої праці [32, с. 9–12].

Відкриття педагогічної семінарії на Українських землях пов’язане з іменем видатного хірурга і педагога М. Пирогова. Куратор Київського навчального округу одним з перших поставив питання спеціальної педагогічної освіти і був причетний до створення педагогічних семінарій з дворічним терміном підготовки сільських учителів до викладання у школах грамоти, лічби і “загальноприйнятих відомостей з особливого способу наочного навчання”. З перших місяців існування в навчальному закладі належну увагу приділяли формуванню окремих елементів педагогічної майстерності, яку майбутні вчителі вдосконалювали під час організації педагогічної практики, що відбувалася у приходському училищі під керівництвом викладачів семінарії та кращих педагогів приходського училища [58, с. 151].

Законодавчо діяльність учительських семінарій регламентувала “Інструкція для вчительських семінарій Міністерства Народної Освіти” від 4 липня 1875 р. У документі окреслено основні напрями підготовки майбутніх учителів, зокрема:

1. Діяльність педагогічного персоналу семінарії – зразок для майбутньої діяльності студентів. Це означало, що усі педагоги семінарії зобов’язані без запізнень приходити на уроки, ретельно готуватися до них, у ставленні до

вихованців бути доброзичливими та справедливими, уникати фамільярності у спілкуванні з ними.

2. Критерії добору абітурієнтів. Під час прийому педагогічна рада повинна звертати увагу на те, щоб вступників оглянули медичні працівники на предмет наявності фізичних недуг (падуча (чорна хвороба), заразні хвороби, сильно розвинута золотуха, серйозна грудна хвороба, велика слабкість зорових органів і органів слуху), які в подальшому могли б завадити успішному виконанню вчительських обов'язків. Важливо, щоб вступники мали рекомендації інспекторів народних училищ, окремих учителів народної школи на предмет загального розумового розвитку, педагогічної сумісності, природних педагогічних здібностей.

3. Методичні рекомендації щодо підготовки вихованців семінарії. Зокрема, у §51 розділу “Навчальна частина” рекомендовано викладачам застосовувати активні методи навчання. §§52-53 містили інформацію про необхідність організації самостійної роботи вихованців з метою подальшої самоосвіти впродовж життя.

4. Методичні поради щодо комунікативної поведінки вчителя. У §56 розділу “Навчальна частина” сказано, що “придатним для викладацької діяльності зможе стати той, хто вміє висловлюватися ясно, просто, граматично правильно”. Зазначено, що “кожний викладач повинен звертати увагу на письмові роботи учнів, їх чітке, чисте та красиве виконання”. Така ж увага повинна бути приділена “ізустному” викладенню учнями засвоєного під час уроку матеріалу.

5. Важливість окремих дисциплін для формування професійних рис майбутнього вчителя. У §102 зацентовано увага на те, щоб у вчителя був гарний почерк. З цією метою студентам радили відвідувати уроки чистописання, малювання, креслення. Заняття з гімнастики згідно §110 мало на меті розвинути у вихованців фізичну силу, надати рухам спритність та витонченість.

6. Організація практичних занять вихованців [58, с. 154–155].

16–19 червня 1910 р. у Києві відбувся з'їзд директорів учительських інститутів і вчительських семінарій Київського навчального округу. Наголошуючи на важливості значення початкової школи в розвитку народної освіти та підготовки для неї кваліфікованих вчителів, з'їзд поставив за мету розглянути проблеми вдосконалення форм організації та проведення навчально-виховного процесу, координації діяльності навчальних закладів, формування кращих педагогічних навичок майбутніх учителів. Варто зауважити, що навчальні плани та програми, згідно з якими працювали вчительські семінарії та інститути на початку XX ст., були прийняті ще в 1876 р. і не задовольняли суспільні та культурно-освітні вимоги до підготовки вчителя. Визначальними моментами планів було наступне:

1. Вважати курс педагогіки одним з основних у системі навчальних дисциплін загальнопедагогічної підготовки студентів вчительських інститутів, на вивчення курсів “Загальна педагогіка”, “Дидактика” відвести 3 години на тиждень у II класі, на вивчення курсів “Училищеведення”, “Історія педагогіки” – 2 години у III класі. Організувати іспит з загальної педагогіки у другому класі, з дидактики та історії педагогіки – у третьому класі.

2. Збільшити термін навчання в учительських інститутах до чотирьох років.

3. Важливою складовою розвитку педагогічних здібностей, умінь і навичок студентів–вихованців учительських семінарій вважати педагогічну практику – пасивну та активну. Для цього систематично організовувати відвідування зразкових уроків досвідчених учителів, надавати можливість студентам здійснювати психолого-педагогічні спостереження за учнями, проводити на третьому році навчання три пробні уроків щотижня, вести щоденник педагогічної практики, брати участь у конференціях, предметом обговорення яких є організація і форми проведення уроків.

4. З метою “врівноваження емоційної сфери учня”, “формування психологічної стійкості” вчителя, визнати обов'язковим викладання в учительських семінаріях музики та співів, вивчення церковних і світських



пісень, відвідування семінаристами уроків співів у зразковому училищі, викладання гри на скрипці, організацію з числа вихованців струнного оркестру, проведення літературно-музичних вечорів, танцювальних вечорів як засобу для отримання довершеності рухів – невід’ємної складової зовнішньої техніки вчителя. Запровадити додаткове матеріальне заохочення з казни в розмірі 300 рублів на рік для учителів, які володіють вмінням грати на музичних інструментах.

4. Важливою складовою формування особистості майбутнього вчителя вважати естетичне виховання. Цьому повинні сприяти культура зовнішнього та внутрішнього оздоблення кімнат і коридорів квітами, картинами тощо.

5. З метою розвитку розумових здібностей студентів, їхніх естетичних, релігійно-моральних і патріотичних почуттів, зміцнення фізичної сили запровадити екскурсійну діяльність під керівництвом наставників [147, с. 9–60].

До 1914 р. в Україні налічувалося 26 учительських семінарій і 6 учительських інститутів – Вінницький (1912 р.), Глухівський (1874 р.), Катеринославський (1910 р.), Київський (1909 р.), Миколаївський (1913 р.), Полтавський (1914 р.), у 1916 р. відкрили Чернігівський учительський інститут. Педагогічну підготовку здійснювали й історико-філологічні інститути, провідним серед яких вважали Ніжинський історико-філологічний інститут князя О. Безбородька. Але кількість осіб, які закінчували повний курс учительських інститутів і семінарій, не відповідала потребам в учительських вакансіях. Неоднорідним залишався учительський склад. Так, на початок 1915 р. у Валківському повіті Харківського губерньського земства працювало 167 учителів і вчительок початкових шкіл; з них тільки 21 відсоток мали спеціальну освіту (закінчили вчительські семінарії), 33 відсотки – середню, 46 відсотків – нижчу (переважно після закінчення курсу жіночої прогімназії) [12, с. 7].

Отже, виникла об’єктивна необхідність у курсовій системі підготовки вчителів для початкових шкіл. Її складовою стали дворічні та трирічні педагогічні курси для підготовки вчителів і вчительок при міських училищах,

тимчасові педагогічні курси для вчителів і вчительок початкових народних училищ. Мета таких курсів, як зазначено у “Правилах педагогічних курсів для підготовки вчителів і вчительок початкових училищ”, затверджених Міністерством Народної освіти 29 червня 1907 р., – практична підготовка вихованців до педагогічної діяльності. Навчання було безкоштовне; приймали молодих людей віком від 16 років після закінчення міського, повітового, духовного училищ.

Програмою курсів передбачено вивчення загальноосвітніх та спеціальних предметів, зокрема педагогіки, дидактики, училищеведення, гігієни з відомостями про надання першої медичної допомоги, методики викладання російської мови та арифметики в початковій школі, чистописання, співів та гри на скрипці, гімнастики та методики її викладання, організації дитячих ігор. У відповідності до місцевих умов викладали садівництво, бджолярство, городництво, рукоділля, ручну працю тощо.

На теоретичних заняттях слухачі курсів опановували загальноосвітні предмети та методику їх викладання. На практичних заняттях студенти набували професійно-педагогічних умінь та навичок, необхідних для організації навчально-виховного процесу. Пропедевтична підготовка курсистів до практичної діяльності передбачала теоретичну підготовку, ознайомлення з шкільними підручниками, відвідування зразкових уроків керівника педагогічної практики та вчителя початкової школи з наступним звітом про результати своїх спостережень щодо форм і методів викладання, складання конспектів уроків тощо [12, с. 25–26].

Зокрема, у “Правилах організації чоловічих двохрічних педагогічних курсів” при Богодухівському міському училищі зазначалося, що тему пробного уроку повідомляють вихованцеві за тиждень до його проведення, конспект уроку перевіряє керівник. Пробний урок проводили впродовж 30–35 хвилин, решту 25–30 хвилин використовували для його аналізу. Спочатку сам практикант давав критичну характеристику основних етапів уроку, що стимулювало здійснювати аналіз власної діяльності, сприяло самовихованню як

необхідній умові набуття професіоналізму. Потім слово надавали іншим курсистам, які фіксували свої враження від роботи товариша в щоденниках педагогічної практики. Остаточну оцінку ставив керівник, який глибоко аналізував урок, називаючи як його позитивні якості, так і недоліки.

Роботу майбутніх учителів оцінювали за такими критеріями: 1) знання предмету викладання; 2) добір доцільних методів викладання; 3) використання приладів для наочності викладання (уміння виготовити їх власними зусиллями); 4) засоби встановлення контакту між учителем і учнями, організація навчання на різних рівнях пізнавальної активності учнів; 5) уміння впливати на аудиторію; 6) культура мовлення, зовнішнього вигляду, поведінки. У кінці уроку оголошували оцінку, яку записували в конспекті уроку.

Випускові іспити для слухачів педагогічних курсів передбачали іспит з методики викладання предметів, пробний урок на тему, обрану самим слухачем. Урок проводили публічно, тобто мали право бути присутніми всі співробітники курсів і гості за бажанням [126, с. 15–17].

Тимчасові педагогічні курси для вчителів і вчительок початкових народних училищ згідно з “Правилами тимчасових педагогічних курсів для вчителів і вчительок початкових народних училищ”, що були затверджені Міністерством Народної Освіти 5 серпня 1875 р., влаштовували з метою “ознайомлення малопідготовлених учителів і вчительок з кращими способами навчання, збагачення знань щодо предметів, які вони викладають (§1). Курси організовували влітку тривалістю від 4-х до 6-ти тижнів (§8). Практичні заняття проводили у зразковій школі з відповідно підготовленим контингентом учнів (§9). Відкриття та закриття курсів супроводжували молебнем для того, щоб “викликати у присутніх моральне почуття й усвідомлення необхідності добросовісно виконувати вчительську справу” (§17).

Перед початком роботи курсів слухачів опитували, щоб з’ясувати необхідність розглядати ту чи іншу тему (роль особистості вчителя для розвитку учнів, оволодіння педагогами необхідними знаннями і вміннями для підвищення рівня професіоналізму, проблеми розвитку та самовдосконалення).

Теоретичні заняття проводили виключно у формі бесід керівника з учнями, а не у вигляді лекцій та повчальних промов (§§ 18, 19, 24) [127, с. 1–6].

Улітку 1898 р. керівник курсів у м. Полтаві Д.Тихомиров у своєму звіті писав, що за двадцять років з часу затвердження “Правил тимчасових педагогічних курсів для вчителів і вчительок початкових народних училищ” освітній рівень народного вчителя підвищився, однак відбулося розширення і програми народної школи. Д. Тихомиров вніс пропозицію, яку підтримали керівники подібних зібрань: організатори і керівники курсів мають право розробляти власні програми курсів та форми їх проведення; у цьому процесі мають право брати участь і слухачі курсів; курси мають носити практичний характер і кількість пробних уроків для учасників не варто обмежувати [148, с. 3–6].

Аналіз звітів М. Бунакова про проведення тимчасових курсів з метою підвищення кваліфікації вчительства у м. Одесі (1901 р.). дозволяють зробити висновок, що керівний та викладацький склад на курсах формували з числа відомих педагогів, досвідчених лекторів, які досліджували проблеми формування професіоналізму вчителя. Однак потреба удосконалити підготовку вчителів народної школи і забезпечити відповідний рівень викладання залишалися досить актуальними.

У роботі Одеських курсів брали участь 504 слухачі з Одеського, Тираспольського, Ананьєвського, Єлисаветградського та Александрійського повітів Херсонської губернії. Це були вчителі з різним досвідом педагогічної роботи – від одного до п’ятнадцяти років. Наголошуючи, що складовою педагогічної майстерності вчителя є гуманістична спрямованість, М. Бунаков у бесідах з курсистами говорив про освітянина, який має недостатню педагогічну підготовку, маленьку зарплатню, важкі умови життя, велике навантаження, нестачу професійного спілкування, повну службову беззахисність тощо. Але своєю наполегливою працею вчитель повинен стверджувати найвищі духовні цінності. Саме педагогам характерна глибока відданість своїй справі, неформальне ставлення до виконання професійного обов’язку[4, с. 3].

І. Архангельський, слухач курсів, учитель сільської школи у відгуку зазначає: “Курси для більшості вчителів нашої губернії є прямо-таки знахідкою. Тяжкі умови життя в селі змушують народнику почувати себе непросто. Для більшості з них живе друковане слово є розкішшю. Немає інтелігенції, з якою можна було б відвести душу. А от курси! Лектори несуть просвіту, збуджують приспані сили, дивляться на нас не очами керівництва, а як старші товариші у справі освіти... Тобою оволодіває дике бажання працювати. Не відчуваєш втоми. Жаль, що закінчуються лекції. Ми тепер зі свіжими силами, з легким серцем, з вільною душею, в ім'я великої ідеї підемо сміливіше проти свого ворога – “народної темряви” [4, с. 42].

У 1906 р. М. Бунаков опублікував навчально-методичне видання “Шкільна справа”, у якому систематизував матеріал, який викладався на тимчасових курсах упродовж тридцяти років [5].

Станом на 1 січня 1910 р. тимчасові вчительські курси були організовані в 15 містах України. Із загальної кількості вчителів початкових шкіл Харківської губернії курсову підготовку пройшли 479 осіб – 23,8 відсотків від загальної кількості вчительського персоналу початкових шкіл, що складала на тоді 2009 осіб. Улітку 1910 р. ще одні тимчасові курси провели в м. Харкові. Присутнім запропонували анонімне анкетування щодо організації та змісту проведення тимчасових педагогічних курсів [104, с. 3–5].

З 15 червня до 30 липня 1910 р. організували і провели Тимчасові педагогічні курси для вчителів земських шкіл Александрійського повіту Херсонської губернії. Керівником курсів був Ф. Булгаков, член повітової училищної ради. Склад слухачів становив 95 осіб. Лекції читали досвідчені викладачі вчительських семінарій. Пробні уроки проводили в організованій при курсах школі, у якій навчалось 30 учнів. Аналіз розкладу занять дозволяє стверджувати, що лівова частина навчальної роботи під час курсів була спрямована на вдосконалення педагогічної майстерності педагогів–практиків, розвиток їхньої як теоретичної, так і практичної компетентності (див. табл. 1.2.).

Керівником секції з російської мови призначили О. Адаменка. Відводячи важливе значення в педагогічній діяльності процесам навчання, педагог ознайомлював учителів з різними формами і способами комунікативного впливу: “Навчійте вашим вихованцям те, що вони самі бажають, але примушуйте їх бажати те, чого бажаєте ви”. О. Адаменко знайомив слухачів із формами навчального впливу на особистість учня. Результатом навчання вчений вважав віру в авторитет учителя, формування готовності виконувати його розпорядження [3, с. 1–43].

Таблиця 1.2.

**Розклад теоретичних і практичних занять  
курсистів Тимчасових педагогічних курсів для вчителів земських шкіл  
Александрійського повіту Херсонської губернії  
15 червня - 30 липня 1910 р., [3, с. 42–43]**

	9.00-9.50 10.00-10.50	11.00-12.00	12.30-13.30	17.00-18.00	18.10-19.10.
Понеділок	Пробні уроки з російської мови	Розбір пробних уроків	Методика викладання російської мови	Природознавство	Дидактика
Вівторок	Пробні уроки з арифметики	Розбір пробних уроків	Методика викладання арифметики	Методика викладання російської мови	Шкільна гігієна
Середа	Пробні уроки з російської мови	Розбір пробних уроків	Методика викладання російської мови	Сільгоспгосподарство	Дидактика
Четвер	Пробні уроки з арифметики	Розбір пробних уроків	Методика викладання арифметики	Шкільна гігієна	Дидактика
П'ятниця	Пробні уроки з російської мови	Розбір пробних уроків	Методика викладання російської мови	Природознавство	Дидактика
Субота	Пробні уроки з арифметики	Розбір пробних уроків	Методика викладання арифметики	Сільгоспгосподарство	Шкільна гігієна

Щоб надати можливість народному вчителю збагачувати і поглиблювати свої знання, підвищуючи тим самим рівень власної професійної майстерності,

на педагогічних курсах організовували виставки: наочного навчального приладдя з коментаріями виробників щодо їхнього застосування; педагогічної літератури, систематизованої за допомогою настінного каталогу за групами (загальна педагогіка, дидактика, методики загальні, методики спеціальні тощо); підручників для початкової школи; книг для вчительської та учнівської бібліотек; зразків педагогічних журналів; письмових екзаменаційних робіт учнів.

Серед періодичних видань, які були популярні в середовищі вчителів, виділимо: “Русский педагогический вестник”, “Журнал для воспитателей”, “Земская школа”, “Вестник воспитания”, “Русская школа”, “Світло”. Дописувачі журналів порушували актуальні проблеми формування і вдосконалення педагогічної майстерності вчителя. Так, у журналі “Русский педагогический вестник” за 1858 р. автор визначає мовлення вчителя домінантною складовою педагогічної майстерності і звертає увагу на умови ефективності такого мовлення:

1. Насамперед, це культура мови, що передбачає її правильність, а саме: “ніколи вислови грубі, тривіальні не повинні оскверняти уста вчителя” [131, с. 244]; учитель повинен говорити голосно, розбірливо, повільно, щоб учні добре його розуміли; слова повинні промовлятися доброзичливо, лагідно, однак важливо остерігатися і легковажності у спілкуванні з учнями.

2. Спрямованість на учнів. Це означає прагнення вчителя до діалогічної взаємодії: слід використовувати вислови, що відповідають розумовому розвитку дітей; викладати предмет невимушено, акцентуючи увагу на важливих аспектах; не підвищувати голосу [131, с. 243–244].

У журналі “Вестник воспитания” (№ 4 за 1896 р.) були опубліковані матеріали доповіді У. Міллігана на зібранні членів британського медичного товариства, що відбулося влітку 1895 р. Автор порушив проблему хвороб горла учителів, а особливо, вчительок, що є наслідком надмірної напруги голосових органів. Причинами таких хвороб він вважав навантаження, які інколи складали понад 5–6 годин на день, умови викладання – перебування у приміщеннях, де

навчаються декілька класів, недостатній фізичний розвиток організму, в тому числі органів мовлення у молоді, що починає вчительську діяльність. У. Мілліган сформулював поради молодим учителям щодо збереження голосу:

- кожний учитель до початку своєї педагогічної діяльності повинен прослухати курс лекцій про те, як правильно використовувати голосовий апарат та берегти його;

- учитель має дотримуватися певних умов роботи в школі: мати час для голосового мовчання, працювати у світлих та добре провітрюваних кімнатах; причому кожний клас повинен мати свою кімнату з розташованими амфітеатром партами, регулярно проводити у класах вологе прибирання тощо;

- при хворобах органів дихання вчителю насамперед потрібен відпочинок і правильне лікування [71, с. 296–297].

Професор Петербурзького університету М. Вагнер у своїй роботі “Педагогічні думки” (1895 р.) зауважував, що основою педагогіки повинні бути віра і любов, а педагогічна діяльність має керуватися виключно емоціями. Він писав: “У педагоги часто йдуть для отримання шматка хліба насущного. Якщо не всі, то більшість нашого суспільства думає, що педагогом зможе бути кожен, у кого є розум і яка-небудь книжна підготовка, підтверджена вчительським дипломом. Це прикра помилка. Педагогом може стати людина, яка підготувала свій характер для педагогічної діяльності: вона повинна виробити в собі терпіння, любов до праці і, головне, любов до дітей” [6, с. 21]

У 1913 р. було прийнято рішення про щорічне видання та розсилку в усі губернські школи конспектів лекцій з педагогічних дисциплін, які читали на літніх тимчасових педагогічних курсах. Перше таке видання за результатами курсів Харківського губернського земства було опубліковано в 1913 р. Зокрема, п'ятий розділ роботи був присвячений виразному мовленню вчителя. Наголошувалося, що завдяки виразному мовленню учитель більш успішно встановлює взаємодію зі своїми учнями на засадах співпраці та забезпечує педагогічний успіх. Виразність мовлення досягається спеціальною роботою. Опанування методом виразного мовлення має технічний (постановка техніки



мовлення, вивчення сили, висоти, тембру звуку), логічний (забезпечення мовленнєвої інтонації за допомогою логічних і граматичних пауз) та художній (емоційно-образна виразність) аспекти.

Конспекти лекцій містили і практичні рекомендації щодо оволодіння необхідними знаннями, вміннями, навичками для підвищення педагогічної майстерності, що особливо важливо було для тих учителів, які не мали можливості бути присутніми на лекціях [50, с. 10–25].

Однією з форм професійної перепідготовки вчителів середніх шкіл були тимчасові педагогічні курси для вчителів і вчительок середніх навчальних закладів з річним терміном навчання. Свою роботу такі курси розпочали на початку 70-х років XIX ст. у Санкт-Петербурзі. Як засвідчує аналіз “Правил організації навчально–методичної роботи”, головну увагу на курсах приділяли формуванню у вчителя професійних умінь, оволодінню всіма необхідними елементами педагогічної техніки. Для цього порівняно з попередніми курсами було збільшено кількість практичних занять. Кожний слухач по 8 тижнів перебував на педагогічній практиці в середніх навчальних закладах м. Києва: в Імператорській Олександрійській гімназії, в реальному училищі Св. Катерини, чоловічій V-ої гімназії, колегії Павла Галагана тощо. Курсисти мали можливість брати активну участь у підготовці та проведенні уроків. Заняття на курсах проводили викладачі-керівники та викладачі-асистенти, яких запрошували з числа досвідчених учителів цих навчальних закладів і які володіли високим рівнем педагогічної майстерності. Під їх керівництвом курсистів залучали до перевірки письмових робіт учнів. Викладачі – асистенти у своїх класах вели “кругові зошити”, куди записували педагогічні спостереження, запитання до викладачів. Свідоцтво про закінчення тимчасових педагогічних курсів отримували слухачі, які складали іспит з теоретичних предметів (колоквіум і реферат), давали заліковий пробний урок і на засіданні відділу отримували особливий загальний бал за педагогічну практику [107, с. 14–29].

З 1870 р. вчительок (переважно приватних) готували у 8-х педагогічних класах жіночих гімназій, яких на 1 січня 1890 р. налічувалося в Харківській губернії – 19, в Одеській – 17, у Київській – 13. Випускницям цих класів присвоювали звання домашньої вчительки, а тим, хто одержував медаль, – домашньої наставниці. Вони мали право працювати вчительками і в початкових школах. Педагогічну освіту і право на вчителювання здобували також випускниці Інститутів шляхетних дівчат (жіночих інститутах).

Згідно з програмами жіночих гімназій педагогіку викладали в сьомому та восьмому (педагогічному) класах, відповідно два та чотири рази на тиждень. Курс складався з двох частин: відомостей про фізичне виховання та гігієну дитини і основ педагогічної психології. У звіті М. Ланге, професора Імператорського Новоросійського університету, Попечителю Одеського навчального округу про результати випускних іспитів у жіночих гімназіях м. Одеси, доповідали, що у відповідях учениць не відчувається зацікавленості до питань виховання, не розвинута педагогічна думка, відсутня реальна підготовка до майбутньої діяльності як матерів, так і виховательок” [60, с. 83].

З метою формування професійної майстерності майбутніх учительок учений пропонував, щоб у 7-ому класі здійснювали ґрунтовне вивчення загальної педагогіки (зокрема, питання фізичного, розумового, морального та релігійного виховання), дидактики (про загальнонаукові та спеціально-педагогічні методи навчання), методики (прийоми навчання читанню, письму, Закону Божому тощо), у 8-ому – викладач ознайомлював би зі змістом підручника з педагогіки, навчальними курсами історії педагогіки, методики викладання загальноосвітнього предмету; студенти писали твори з педагогічних тем та виконували по черзі обов’язки помічниць виховательок у початкових класах [60, с. 86].

Заслужовує на увагу підручник М. Чистякова “Курс педагогіки”. Автор склав навчальну книгу за програмами, що були затверджені для жіночих інститутів відомства закладів Імператриці Марії. Зокрема, в §10 “Ставлення виховательки до дітей. Відчуження та лагідність. Покарання та нагороди.

Ставлення до сім'ї" теоретично обґрунтовано основи комунікативної поведінки вчителя–вихователя, його педагогічний такт як міру доцільного впливу на учня. Учений подає також поради тим, хто розпочинає кар'єру домашньої виховательки: на прогулянках, під час ігор, під час спілкування з дітьми провести психолого-педагогічні спостереження з метою виявлення нахилів і звичок дітей; уникати як авторитарного, так і улесливого стилів спілкування з дітьми; не ображати гідність вихованців; строгих, але чесних вихователюк діти люблять більше, ніж слабких і поблажливих; застосовувати у спілкуванні з дітьми гумор, мати доброзичливий вигляд, брати участь у дитячих забавах; не нехтувати сімейним устроєм і традиціями [167, с. 223–229].

Таким чином, кінець XIX – початок XX століття в Україні ознаменований розширенням мережі вищих і середніх закладів педагогічної освіти, формуванням системи післядипломної педагогічної освіти, активними пошуками нових форм здійснення навчально – виховного процесу, розвитку елементів педагогічної майстерності майбутнього вчителя – вихователя.

Серед провідних тенденцій підготовки педагогічних кадрів кінця XIX – початку XX ст. виділимо такі:

1. Створення і вдосконалення державної системи шкільної освіти.
2. Розширення мережі вчительських інститутів, учительських семінарій як навчальних закладів для здобуття педагогічного фаху.
3. Розвиток закладів післядипломної педагогічної освіти – тимчасових курсів для перепідготовки вчителів початкових і середніх шкіл різних термінів функціонування.
4. Уведення до навчальних планів і програм педагогічних ВНЗ як обов'язкових такі курси “Педагогіка”, “Дидактика”, “Шкільна гігієна”, “Училищеведення”. Теоретико – практичне ознайомлення студентів педагогічних спеціальностей з основними категоріями професійної майстерності: “учительський дар”, “авторитет учителя”, “дух навчання”, “педагогічний такт”, “педагогічна техніка” тощо.

5. Розробка наукових засад практичної підготовки майбутніх учителів на основі єдності педагогічної теорії та практики, прагнення до співвідношення теоретичної загальнопедагогічної і практичної підготовки у вищих навчальних закладах як 1:1.

Аналіз педагогічних досліджень та архівних джерел щодо творчих пошуків у системі професійної підготовки вчителя – вихователя кінця ХІХ – початку ХХ ст. дозволяє дійти висновку, що навчально – виховна система більшості вітчизняних ВНЗ сприяла становленню високоосвічених, креативних особистостей. Педагогічне покликання, що стало домінантною основою системи професійного добору на вчительську професію, важливість природних здібностей і задатків, розвиток комунікативних умінь та навичок на заняттях психолого–педагогічного циклу підносило саму професію на досить високий суспільний щабель. Не випадково серед значної когорти громадських, державних, освітніх діячів України ХХ століття (серед яких чільне місце займав О. Музиченко) були випускники педагогічних навчальних закладів означеного періоду, а їхній внесок у розвиток науки і освіти значною мірою зумовлений творчим началом, здобутим у стінах alma – mater.

## **1.2. Формування О. Музиченка як учителя в Ніжинському історико–філологічному інституті князя О. Безбородька**

О. Музиченко народився в старовинному містечку Станіслав Херсонського повіту Херсонської губернії. Деякі дослідники днем його народження вважають 6 серпня 1878 (1879) р., але Свідectво про народження, видане священиками Свято – Миколаївської церкви Херсонської єпархії, свідчить про те, що О. Музиченко “народився 8(21) серпня 1875 р. від Федора Івановича Музиченка і його законної дружини Олександри Дмитрівни та був охрещений 21 лютого 1879 р.” [172, арк. 5]. Родина Музиченків належала до міської інтелігенції: батько працював учителем зразкового Станіславського

народного училища, мати – вчителькою початкової школи. Батьки були відомими та шанованими людьми в містечку. Ф. Музиченко досягнув визначних успіхів у педагогічній діяльності і за сумлінну працю в народній освіті отримав звання “Особового Почесного Громадянина” м. Бердянська [172, арк. 5–6].

Дитячі роки О. Музиченка, єдиного сина в сім’ї, пройшли в атмосфері родинного виховання, основою якого була релігія. З раннього дитинства батьки підтримували потяг сина до знань, розвиваючи в ньому риси допитливості, працелюбності, дисциплінованості, наполегливості й почуття відповідальності. Дотримання релігійних канонів визначило моральні цінності О. Музиченка – доброту, чесність, любов і повагу до людей, скромність. Поціновуючи релігійно-моральне середовище, ще під час навчання у Бердянській гімназії юнак на добровільних засадах працював помічником церковного старости [172, арк. 6].

Батьки для О. Музиченка у ставленні до нелегкої вчительської праці були незаперечним авторитетом. Серед дитячих спогадів – портрет видатного педагога М. Бунакова, що висів над робочим столом батьків, та велика сімейна бібліотека, в якій належне місце посідали літературні твори і праці відомих педагогів. Ще з дитинства хлопець мріяв стати таким, як його батьки, а прагнення до педагогічної діяльності було основоположним у виборі майбутньої професії [75, с. 70].

Середню освіту О. Музиченко здобував у Бердичівській гімназії, де він навчався з 1887 р. по 1895 р. і досяг відмінних результатів (в тому числі один рік у восьмому педагогічному класі). Після закінчення повного гімназійного курсу отримав золоту медаль. У характеристиці, підписаній виконувачем обов’язків директора гімназії І. Муретовим, зазначено, що гімназист О. Музиченко вирізнявся серед учнів VIII класу врівноваженим складом розуму і потягом до наук. Юнак мав успіхи з усіх предметів гімназійного курсу, а особливо, із стародавніх мов, відзначався умінням послідовно, правильно висловлювати думки; був завжди врівноваженим, спокійним і незворушним у

словах та вчинках. Лагідним, увічливим і чемним у стосунках його вважали вчителі і товариші [172, арк. 9].

Здібність до вивчення мов, особистісні риси, нахил до педагогічної діяльності, рекомендації щодо навчання, надані викладачами і батьками визначили професійний вибір гімназиста— Санкт-Петербурзький історико-філологічний інститут. Але стан здоров'я О. Музиченка (у нього були хворі легені) не сприяв далекій поїздки, і восени 1896 р. юнак вступив до Ніжинського історико-філологічного інституту князя О. Безбородька.

Ніжинський історико-філологічний інститут князя О. Безбородька вважали другим (після Санкт-Петербурзького) вищим педагогічним закладом загальнодержавного значення. Усі чотири роки навчання студенти перебували на повному державному утриманні. Інститут здійснював підготовку викладачів класичних мов, російської словесності та історії для середніх навчальних закладів. Навчальний процес складався із двох ступенів: на першому і другому курсах (перший ступінь) майбутні викладачі проходили загальну підготовку, а на третьому і четвертому курсах (вищий ступінь навчання) — спеціальну. На другому ступені навчання студенти за власним бажанням могли обрати профіль підготовки і вступати на класичне (для підготовки викладачів давньогрецької та латинської мов), історичне (для підготовки викладачів історії), словесне (для підготовки викладачів сучасних мов і літератури) відділення [138, с. 77]. О. Музиченко після закінчення другого курсу Інституту виявив бажання вступати на словесне відділення, яке блискуче закінчив у 1900 році [177, арк. 1; 181, арк. 35]. (див. додаток В)

Система підготовки майбутніх викладачів-словесників у Ніжинській вищій школі включала наукову та загальнопедагогічну підготовку, що здійснювалася в єдності теоретичного і практичного компонентів. Студентам викладали такі дисципліни: 1) закон Божий; 2) філософія (логіка, психологія, історія філософії); 3) педагогіка і дидактика; 4) грецька словесність (грецька мова і тлумачення текстів, історія грецької літератури і грецьких стародавніх пам'яток); 5) римська словесність (латинська мова і тлумачення текстів, історія

римської літератури і римської старовини); 6) російська словесність (історія старослов'янської і російської мов та літератур, деякі слов'янські мови); 7) французька і німецька мови.

Навчальний план інституту був близький до планів класичних університетів, але в ньому були відсутні окремі предмети, що викладали в цих університетах [138, с. 76–77]. У відповіді керівництва інституту на лист Міністерства Народної Освіти від 28 серпня 1898 року щодо необхідності наблизити організацію навчально-виховного процесу інституту до університетської були чітко сформульовані переваги підготовки вчителів-практиків саме в історико-філологічних інститутах: 1) використання історико-філологічних предметів при підготовці спеціалістів для державної служби (студенти були зобов'язані відслужити 6 років у державних навчальних закладах за призначенням); 2) інтернатний тип організації побутового життя студентів, що давала можливість контролю за ними; 3) невеликий контингент інтернату (до 100 осіб); 4) можливість студентів мати більше часу для спілкування з професорсько-викладацьким складом інституту в позааудиторний час; 5) щоденна робота в бібліотеці (в тому числі під керівництвом викладачів) у спеціальних “читальнях” для студентів [179, арк. 92].

Слід зауважити, що з часу заснування Ніжинської вищої школи в закладі працювали вчені, відомі і шановані не лише на теренах царської Росії, а й за її межами. Це блискуча плеяда талановитих педагогів, більшість з яких започаткувала власні наукові школи. Професорсько-викладацький склад особливу увагу приділяв розвитку основ педагогічної майстерності майбутніх учителів. Їхній науково-педагогічний досвід дозволив створити таку атмосферу у студентському середовищі, яка дозволяла майбутнім фахівцям отримувати міцні знання і практичні вміння, необхідні для подальшої роботи з дітьми [58, с. 162]. Викладали на курсі, де навчався і О. Музиченко, такі видатні доценти і професори: М. Бережков, Ф. Гельбке, А. Добіаш, С. Жданов, В. Качановський, Г. Малеванський, М. Сперанський, І. Турцевич, А. Фогель та ін. Ці науковці мали ґрунтовну фахову підготовку, і проходили обов'язкове стажування у

кращих навчальних закладах Європи. Окрім того, вони володіли кількома іноземними мовами. Це, відповідно, гарантувало відчуття свободи, розкнутості, причетності до світового наукового процесу. Л. Гранатович, досліджуючи історію ніжинської вищої школи, наголошувала: “Ці люди були “останніми з могікан” російської інтелігенції, генерації різночинно-дворянського походження, яка була приречена на загибель разом зі своєю епохою” [16, с. 3–5].

Значний вплив на формування професійних якостей О. Музиченка мав М. Сперанський, відомий філолог-славіст, етнограф, фольклорист, ординарний професор (з 1921 р. – дійсний член Російської Академії наук). У Ніжині М. Сперанський викладав історію російської словесності. Важливим аспектом фахової підготовки майбутніх учителів-словесників він вважав систему наукової підготовки, яка, на його думку, повинна включати: 1) відвідування студентами лекцій; 2) участь у семінарських заняттях (2 год. на тиждень); домашню роботу студентів (читання оригінальних текстів – однієї книги на півріччя, підготовки рефератів), для якої виділяли один вільний від лекцій день.

Професор підготував своєрідне “Зверненням до майбутнього вчителя-філолога”, яке використовували студенти для написання рефератів: “Пиши, але пишучи пам’ятай, що ти не тільки навчаєшся, а й навчаєш; пиши тільки про те, що знаєш, а знати – значить опрацювати насамперед першоджерело”; 3) проведення контрольної форми роботи у формі репетицій (співбесід) зі студентами вдома у професора щодо домашнього читання; 4) виділення додаткового часу для роботи (на прохання викладача); 5) індивідуальні заняття зі студентами, що передбачали, за бажанням студентів, роботу у фундаментальній бібліотеці Інституту під керівництвом викладача, зокрема: систематизацію і складання бібліографічних описів рукописів (2 год. на тиждень); (архівні матеріали свідчать, що студентами під керівництвом М. Сперанського було опрацьовано майже половину рукописів бібліотеки); 6) керівництво кандидатськими роботами студентів [178, арк. 24–26].



О. Музиченко був активним учасником усіх форм роботи, які пропонував М. Сперанський, й отримував схвальні відгуки від викладача. У звітах Конференції інституту професор М. Сперанський, зокрема, писав: “Кращою роботою з історії російської словесності була робота О. Музиченка”, “... студент О. Музиченко показав старання та сумлінне ставлення до справи”. [174, арк. 19; 176, арк. 25].

Коло наукових інтересів М. Сперанського було надзвичайно широким. Його цікавила давньоруська і слов'янська література, фольклор, міждисциплінарні зв'язки, в тому числі – проблеми взаємодії російської літератури з болгарською і сербською. Зацікавленість дослідницькою діяльністю передавалася і вихованцям. Професор керував студентською науковою групою, до складу якої входили О. Музиченко та його товариші – П. Заболоцький, І. Дерев'янка, С. Петров та ін. [178, арк. 26]. За підтримки педагога влітку 1898–1899 рр. (після закінчення третього і четвертого курсів) О. Музиченко отримав дозволи від Конференції Ніжинського історико-філологічного інституту князя О. Безбородька на участь у фольклорних експедиціях до села Кишлав Феодосійського повіту Таврійської губернії, що на той час було болгарською колонією, для вивчення особливостей мови кримських болгар [172, арк. 20].

Місцеве населення, яке, зазвичай, з недовірою зустрічало приїжджих, О. Музиченка прийняло радо і всіляко сприяло успіху його справи. Це пояснювалося тим, що в селі Кишлав, в одному з найдавніших болгарських поселень Криму, минули дитячі роки Олександра Федоровича. Мешканці з повагою ставилися до батька, який був вчителем місцевої школи [15, с. 25].

На основі власних фольклорних спостережень і великої кількості зібраного матеріалу О. Музиченко підготував до друку і видав такі праці: “Быт болгар-переселенцев Феодосийского уезда” (1899 р.), “Наблюдения над народным творчеством крымских болгар” (1902 р.). Усі студії отримали високу оцінку науковців Ніжинського історико-філологічного інституту М. Сперанського, Г. Качановського, М. Дрінова. А. Непомнящий та І. Носкова наголошують, що етнографічні праці О. Музиченка дотепер є

актуальними. Через те, що більша частина унікального матеріалу, використаного дослідником, не збереглася, роботи Олександра Федоровича на сьогодні залишаються чи не основними джерелами у вивченні історії та культури кримських болгар XIX – початку XX століття [99, с. 127; 101, с. 3]. Таким чином, у період навчання в Ніжині розпочався процес становлення О. Музиченка як ученого-дослідника.

Творча робоча атмосфера, що була створена в інституті, сприяла успішному формуванню у студентів таких професійно важливих рис, як інтерес до наукової діяльності, захопленість дослідницькою роботою, ерудиція тощо. Ознайомлення з принципами та методами наукової роботи дозволило О. Музиченку в подальшому застосовувати отриманий досвід у дослідженнях актуальних проблем педагогічної галузі.

У 1899–1900 н.р. історію російської словесності в інституті викладав Ф. Гельбке, директор Ніжинської вищої школи, доктор філософії. За спогадами вихованців, які наводить у своїх дослідженнях Г. Самойленко, Ф. Гельбке вирізнявся відкритістю, доступністю, довірливістю у спілкуванні [138, с. 97]. Добрі стосунки склалися у директора і з талановитим студентом О. Музиченком. Саме Ф. Гельбке у 1900 р. благословляв шлюб з дворянкою Євгенією Красовською, цінними порадами сприяв подальшій професійній діяльності та кар'єрному зростанню О. Музиченка [172, арк. 23–25]. У своєму відгуку директор зауважував, що О. Музиченко “виділявся серед товаришів не тільки старанністю та чудовими успіхами в науці, а й виявляв любов і винятковий інтерес до педагогіки” [184, арк. 2].

Інноваційною вважали сучасники методику проведення семінарських занять (семінаріїв) Ф. Гельбке. Педагог переконував, що важливим чинником розвитку педагогічної майстерності майбутнього вчителя є робота над удосконаленням свого особистісного розвитку. Зокрема, це заняття самоосвітою, яку вчений визначав як самостійний спосіб отримання знань, що захищає особистість від інтелектуального зубожіння.

Важливим засобом самоосвіти дослідник вважав “семінарії”, де студенти проводили дослідні роботи. Такий підхід заохочував їх до пізнавальної діяльності і стимулював бажання вдосконалювати професійні якості. Студенти молодших курсів обов’язково писали твори на складні теми, студенти старших курсів – реферати, курсові, кандидатські роботи. Важливо, щоб обговорення студентських робіт на семінарських заняттях проходило публічно й обов’язково за визначеним сценарієм: доповідь автора; виступи опонентів з числа студентів, які попередньо ознайомилися з роботою; дискусія автора з професором та однокурсниками.

Ф. Гельке писав, що потреба в самовдосконаленні передусім здатна захистити студентів від самовпевненості в тому, що навчальний заклад забезпечує всім необхідним для вчительської служби. Звертаючись до студентів, він наголошував: “Погано, коли Ви дякуєте мені за те, що я Вас “навчив усьому”. Куди краще було б для мене, коли б Ви сказали: я Вас нічому не навчив, і що Вам самим доведеться ще багато чому навчитися.... Поганий той учитель давніх мов, словесності чи історії, який не випробує себе в наукових диспутах під керівництвом професора в галузі цих предметів, а вислухав лише лекції” [179, арк. 4]. Отже, професорсько-викладацький склад намагався здійснити фахову підготовку майбутніх учителів з урахуванням дослідницької складової.

Педагогічна підготовка студентів Ніжинської вищої школи мала за мету не лише викладати теоретичні дисципліни, а й проводити педагогічну практику в гімназійній установі. У кінці 80-х – на початку 90-х рр. до теоретичного блоку загальнопедагогічної підготовки входили такі дисципліни: “Історія педагогіки” (для студентів III–IV курсів, 2 год. на тиждень); “Педагогіка і дидактика” (зведені лекції для студентів III–IV курсів, 2 год. на тиждень); “Гімназійна педагогіка” (зведені лекції для студентів III – IV курсів, 2 год. на тиждень).

Тривалий час єдиним викладачем педагогічних дисциплін в інституті був М. Лілеєв, досвідчений педагог з двадцятип’ятирічним стажем. Викладач ґрунтовно розробив навчальні програми з курсів “Історія педагогіки”,

“Педагогіка”, “Гімназійна педагогіка”. Читаючи курс з історії педагогіки, М. Лілеєв акцентував увагу студентів III–IV курсів на проблемах розвитку історії російської та зарубіжної школи і педагогіки від стародавніх часів до кінця XIX ст. На заняттях у коло уваги лектора входили питання щодо впливу християнства на педагогіку; напряму об’єктивного натуралізму (Ф. Бекон; В. Ратке); предметного навчання; напряму суб’єктивного натуралізму (М. Монтень; Дж. Локк; Ж.-Ж. Руссо; пієтисти; філантропісти; гуманісти); історія педагогіки в новітній час (Г. Песталоцці; І. Кант; Ф. Шеллінг; Й. Герbart; Ф. Бенеке; рух педагогічних ідей другої половини XIX ст. в Англії та Німеччині (Г. Спенсер, О. Вільман) тощо [180, арк. 49–49 зв.].

Але, апробовуючи лекційний курс, М. Лілеєв не збагачував його положеннями прогресивної реформаторської педагогіки. Це, на переконання сучасних дослідників історії педагогіки, знижувало цінність авторського курсу. До того ж постать викладача була неоднозначною: М. Лілеєва звинувачували в неупередженому ставленні до студентів, виявах шовінізму (виявлені факти, що педагог брав участь в організації єврейських погромів у Ніжині в кінці XIX ст.).

Викладаючи курс “Педагогіка”, М. Лілеєв акцентував увагу на питаннях дидактики і теорії виховання, розглядав і питання – педагогічний такт учителя. Сучасна українська дослідниця І. Киричок слушно характеризує засоби уникнення конфліктних ситуацій, що описані в авторському курсі М. Лілеєва: якомога менше користуватися методом заборон; працювати з усіма учнями і з повагою ставитися до кожного; уміти володіти емоціями, попереджувати всі вияви негативного ставлення колективу до окремих учнів, мати здоровий глузд і почуття гумору для усунення зайвого напруження; створювати доброзичливу атмосферу [47, с. 325].

Мета лекційного курсу “Гімназійна педагогіка” – підвищити рівень методичної підготовки, розвиток педагогічної майстерності майбутніх учителів дослідити специфічні особливості навчання історико-філологічних предметів, окреслити “аналіз та задачі виховуючого навчання”, принципи взаємодії вчителя та учнів [178, арк. 52].

Як свідчать протоколи засідань Конференції Ніжинського історико-філологічного інституту князя О. Безбородька, керівництво навчального закладу констатувало іноді “недостатнє добре відношення, акуратність щодо виконання своїх обов’язків” викладача М. Лілеєва. Це стосувалося організаційного і змістового аспектів процесу викладання педагогічних предметів (підготовки лекцій, оцінювання рефератів студентів, проведення іспитів тощо), що негативно впливало на авторитет інших викладачів, “стимулювало” недисциплінованість студентів, недостатній рівень опанування ними теоретичних основ професійної підготовки. Архівні документи зберігають пояснення такого стану справ: перевантаженість педагога виконанням громадських обов’язків міського голови м. Ніжина та погіршення стану його здоров’я [190, арк. 14, 48–48 зв.].

У Рішенні Вченого комітету Міністерства Народної Освіти щодо вдосконалення навчальних планів Історико-філологічних інститутів від 25.08.1898 р. наголошувалося на погіршенні рівня педагогічної підготовки студентів Ніжинського навчального закладу в порівнянні з попередніми роками. Це стосувалося недоцільності використовувати зведені форми лекційних занять з педагогічних предметів для студентів-старшокурсників; необхідності закінчувати читати педагогічні курси на третьому році навчання до початку педагогічної практики, оскільки це заважало майбутнім учителям засвоїти найважливіші відомості з теорії навчання; потреби збільшити кількість пробних уроків майбутнім учителям у гімназії [179, арк. 22].

На початку XX ст. у Ніжинському історико-філологічному інституті князя О. Безбородька виникла об’єктивна необхідність удосконалити і поглибити професійно-педагогічну підготовку майбутніх учителів. Основним напрямом у вирішенні цього питання передбачали педагогізацію навчально-виховного процесу наступними засобами: збільшити кількість навчальних годин та покращити якість викладання на педагогічних курсах, оптимально поєднати академічну, теоретико-педагогічну і практичну підготовку слухачів. Це дало б можливість сформувати необхідні професійні якості у майбутніх

учителів: знання навчального предмету, дидактики, психології, володіння методикою викладання, готовності постійно вдосконалювати свою педагогічну майстерність. Реалізація планів та ідей вимагала відповідного професорсько-викладацького персоналу, про що неодноразово наголошувалося у звітах Конференції Ніжинського вищого навчального закладу [179, арк. 22–33]. Відсутність належної кількості викладачів з педагогічною освітою було характерним для всіх педагогічних навчальних закладів України. Це, в свою чергу, послугувало поштовхом для визначення змісту подальшої професійної діяльності О. Музиченка – вдосконалення теоретичної та практичної педагогічної підготовки через знайомство з інноваційними ідеями зарубіжних педагогів.

Важливе місце у системі професійної підготовки майбутніх учителів у Ніжинському історико–філологічному інституті князя О. Безбородька займала педагогічна практика студентів. Відповідно до архівних документів в інституті намагалися якомога раніше ознайомити із сутністю педагогічного процесу в середніх навчальних закладах, з його закономірностями та особливостями (пропедевтична педагогічна практика), залучити до безпосередньої педагогічної роботи (активна педагогічна практика). Рівень готовності до роботи в навчальних закладах студентів залежав від системи їх фахових знань і практичних умінь, професійного мислення. Пробні уроки майбутні вчителі проводили один раз на IV курсі навчання з початку жовтня до середини грудня в інститутській гімназії, що, за визначенням О. Музиченка, слугувала “дослідним полем педагогів-початківців” [190, арк. 7–7зв.]. Система партнерських відносин вищого навчального закладу і гімназії забезпечувала основи практичної підготовки майбутніх учителів. Її зміст складали: 1) ознайомлення з принципами побудови навчально-виховного процесу гімназії; 2) відвідування студентами уроків наставників-керівників у позалекційні години впродовж восьми-дев’яти тижнів з початку навчального року (академічний рік у Ніжинському історико – філологічному інституті князя О. Безбородька тривав з 16 серпня до 15 липня), обговорення з наставником-

керівником конспекту хоча б одного відвіданого уроку (не менше, ніж чотири бесіди); 3) підготовка студентів до проведення пробного уроку: загальна бесіда щодо навчальних планів і програм; індивідуальна бесіда з кожним студентом щодо доцільності використання дидактичних і методичних положень; затвердження плану-конспекту пробного уроку наставником-керівником; 4) проведення шести пробних уроків (відповідно до складеного розкладу) в гімназії при інституті під наглядом наставників та в присутності директора, інспектора, викладачів та колег-студентів; 5) обговорення проведених студентами за тиждень уроків у неділю вдома у наставника-керівника; 6) підсумкові конференції, що мали на меті провести аналіз пробних уроків (по одному з кожної групи предметів) у присутності директора, наставника, професорів і студентів інституту [182, арк. 26–30].

Аналіз архівних джерел дозволяє зробити висновок про належну організацію практичної підготовки студентів досвідченими наставниками. Зокрема, професор А. Добіаш, керівник пробних уроків з грецької мови, акцентував увагу на застосуванні прийомів педагогічної взаємодії, формуванні навичок педагогічної техніки. У письмовому звіті до Конференції Інституту викладач наголошував на важливості проведення пропедевтичної роботи зі студентами, “орієнтувальному” характері вказівок щодо плану та етапів уроку. Викладач переконливо доводив, що “не можна заважати самостійності студента, а слід звертати увагу тільки на те, що ним не було передбачено” [182, арк. 28]. А. Добіаш ґрунтовно аналізував уроки своїх вихованців щодо дотримання дидактичних і методичних вимог за наступним алгоритмом: а) чітке визначення мети і завдань уроку; б) вибір найбільш раціональних методів викладання навчального матеріалу; в) дотримання дидактичних принципів і правил на всіх етапах уроку; г) ефективне використання педагогічних засобів для забезпечення активізації пізнавальної діяльності, виникнення інтересу до навчання, активного сприймання навчального матеріалу учнями з різними типами пам’яті та розумової діяльності; д) забезпечення умов для

взаєморозуміння між учителем і учнями; е) уміння керувати своєю поведінкою (мімікою, дикцією, гучністю мовлення, рухами тощо) [182, арк. 26–35].

Аналіз екзаменаційних відомостей, звітів наставників-керівників про результати педагогічної практики студентів дозволяють зробити висновок, що О. Музиченко, маючи природні здібності і задатки до вчительської професії, а також підтримку викладачів інституту, ще студентом показував високий рівень професійної компетентності. Враження викладачів щодо пробних уроків студента О. Музиченка розміщували на початку рапортів Конференції інституту. “Студент О. Музиченко відзначився старанністю та результативністю відповідей у вправах зі стародавніх мов”, “... пробні уроки О. Музиченка в гімназії були найбільш вдалі тому, що до їх підготовки та проведення він ставився із належною старанністю й цікавістю, не жалюючи на це а ні часу, а ні праці. Теоретична частина пробних уроків студента супроводжувалася практичними вправами, був підготовлений письмовий план-конспект уроку, що свідчило про ясне розуміння завдання, вдумливість і серйозність практиканта”, – писав наставник-керівник, професор А. Добіаш. “Пробний урок з латинської мови був проведений студентом О. Музиченком методично правильно, ґрунтовно, жваво й цікаво; тон і поведінка з учнями були вищою мірою приємні”, – наголошував наставник-керівник, викладач О. Абрамов. “Уроки з російської словесності О. Музиченка були ретельно обмірковані та виконані з великою жвавистю; він завжди турбувався про ясність викладу навчального матеріалу”, – підкреслював наставник-керівник, викладач І. Михайлов [173, арк. 1; 182, арк. 35, 38, 41–42; 193, арк. 6–8 зв.].

Відповідальність дирекції та викладачів інституту за професійну долю вихованців підтверджує той факт, що Конференція НІФІ неодноразово зверталася до Попечителя Київського навчального округу з пропозицією про те, щоб педагогічну освіту вважали повною тільки після перевірки готовності випускників до педагогічної діяльності. Ішлося, таким чином, про післядипломну викладацьку службу студентів у середньому навчальному закладі впродовж одного року (зазначимо, на сьогодні розглядається



пропозиція щодо педагогічної інтернатури, а, як показує аналіз архівних джерел, – ця практика достатньо потужно була апробована та функціонувала в Ніжинському історико-філологічному інституті князя О. Безбородька) [179, арк. 92].

Науково-педагогічна підготовка, набуті професійні уміння і навички, глибокий інтерес до роботи вчителя підтвердили високий фаховий рівень О. Музиченка. Після закінчення Ніжинського вищого педагогічного закладу (протокол № 10 від 30.05.1900 р. засідання Конференції НІФІ; наказ від 18.07.1900 р. Г. Міністра Народної Освіти) Олександра Федоровича призначили на посаду викладача російської мови, словесності, історії та логіки Четвертої чоловічої гімназії (м. Одеса) [172, арк. 30; 181, арк. 35]. Формулярний список про службу О. Музиченка містить відомості про отримані педагогом подяки, нагороди, громадянські чини, що, відповідно, підтверджують високу майстерність і професійну компетентність, працездатність і відповідальність у виконанні обов'язків навчання та виховання покоління, що підростає покоління. Серед визначних досягнень ученого-педагога:

- “Щирі подяки” Попечителя Одеського Навчального Округу, які О. Музиченко отримував кожен рік роботи в Одеській Четвертій гімназії за акуратне виконання викладацьких обов'язків [185, арк. 2–2зв];

- громадянські чини: “Колезький Асесор” (VII клас “Табеля про ранги”), отриманий 26.11.1904 р.; “Надвірний Радник” (VIII клас “Табеля про ранги”) – 05.05.1906 р.; “Колезький Радник” (XI клас “Табеля про ранги” від 01.06.1910 р.). Необхідною умовою отримання чинів та нагород було: наявність наукового ступеня доктора наук або вченого звання професора. Однак головне – це незаплямована репутація людини, т. зв., “громадянська честь”;

- орден Святого Станіслава III ступеня (27.11.1905 р.) за тривалу бездоганну службу і службову старанність;

- Імператорський Орден Святої Анни III ступеня “За бездоганну вчительську службу” (01.01.1912 р.) [185, арк.72];

– медаль у пам'ять 300-річного царювання дома Романових з правом носіння на грудях (07.01.1915 р.)[202, арк. 5].

Офіційно початок науково-педагогічної діяльності О. Музиченка припадає на січень 1904 р. За пропозицією міністра народної освіти викладач був прикріплений до Імператорського Новоросійського (Одеського) університету для отримання звання магістра та підготовки до професорського звання з педагогіки. Необхідність вивчати досягнення педагогічної та психологічної науки педагог гостро відчув, працюючи в усіх класах гімназії (в тому числі – педагогічних). Він вважав, що вчитель-професіонал повинен досконало знати психологію дитини відповідно до фізіологічних особливостей.

Науковим керівником О. Музиченка призначили професора філософії М. Ланге, автора фундаментальних праць із психології, засновника першої в Росії лабораторії експериментальної психології, керівника Історико-філологічного товариства при Новоросійському університеті. Психолого-педагогічні погляди видатного дослідника значною мірою вплинули на становлення О. Музиченка як науковця. За рекомендацією професора Олександра Федоровича обрали членом Педагогічного відділу Історико-філологічного товариства.

Перше коротке наукове повідомлення молодого викладача одеської гімназії О. Музиченка з'явилося у “Звіті про діяльність товариств при Новоросійському університеті” ще в 1902 р. [108, с. 200]. Професор М. Ланге, високо оцінивши працелюбність і старанність свого учня, писав: “Вважаю діяльність О. Музиченка такою, що якнайбільш заслуговує підтримки й заохочення” [184, арк. 22].

Про науково-педагогічну обдарованість О. Музиченка маємо відгук ректора університету О. Деревиського, який був особисто знайомий з Олександром Федоровичем: “О. Ф. Музиченко – вроджений і, при тому, видатний педагог, який вносить у справу виховання юнацтва не тільки глибокий теоретичний інтерес, що спонукає його вивчати педагогічну літературу, займатися психологією й філософією, методично збирати та

записувати свої спостереження, але й те душевне тепло, щиросердечність і безпосередність, той ентузіазм, ті особові властивості високої гуманності, простоти, невимушеності й такту, без яких неможливо опанувати довірою дітей, наблизити їх до себе, здобути їхню любов і придбати над ними моральний вплив. Я не зустрічав людини, яка б такою мірою користувалася незаперечним авторитетом в очах своїх учнів і, не звертаючись до яких-небудь заходів моральної строгості, вміла спрямовувати їхню волю. Вони позитивно благоговіють перед ним, бо він у їхніх очах – ідеал чесності, шляхетності, моральної чистоти... Пан Музиченко поєднує нездоланне прагнення до самовдосконалення, до роботи над самим собою та гарячу любов до науки” [184, арк. 3–7]. Визнаючи О. Музиченка яскравою особистістю, яка прагне досягнути вершин майстерності вчительської професії, професор О. Деревиський вважав за необхідне знайти будь-яку можливість, щоб збагатити, оновити теоретичні та практичні знання молодого вчителя. Педагог цілком підтримував прагнення О. Музиченка вивчати особливості теорії виховання та навчання в дослідженнях зарубіжних учених, обґрунтування ними сутності елементів педагогічної майстерності. “Упустити таку людину та не дати йому можливості здійснити свої наукові прагнення було б непростим гріхом”, – писав учений [184, арк. 7]. Специфічною особливістю підготовки майбутніх учителів у Ніжинському історико-філологічному інституті князя О. Безбородька вважали можливість для кращих студентів проходити стажування за кордоном як під час навчання, так і через рік після отримання диплома про освіту (згідно з § 45 Статуту інституту). Студент О. Музиченко зарекомендував себе творчою, професійно зрілою особистістю, мав бажання займатися наукою у провідних закордонних педагогів й отримував на це дозвіл керівництва інституту.

Практичний і науковий досвід за кордоном О. Музиченко набував у кілька етапів:

1. 1901 р. – стажування в Лейпцизькому університеті на кафедрі доктора педагогіки Г. Шиллера з метою “поповнення педагогічної освіти”. У звіті про

закордонне навчання повідомлялося, що студент О. Музиченко відвідав лекції професора В. Вундта із психології й отримав можливість ознайомитися з його лабораторними дослідженнями. Корисними для молодого дослідника стали лекції з історії педагогіки професора Г. Фолькельта, лекції зі шкільної гігієни професора М. Ланге. Крім того, стажисту надавали можливість вивчити особливості діяльності різних типів навчальних закладів м. Лейпцига, педагогічної семінарії тощо [183, арк. 2–2зв; 184, арк. 8–8зв.].

2. 1906 – 1908 рр. – стажування в Ієнському університеті на кафедрі професора В. Рейна, одного з найбільш визначних послідовників Й. Гербарта, для вивчення специфіки викладання курсу педагогіки. На початку ХХ ст. загальнопедагогічну підготовку майбутніх учителів тісно пов'язували з діяльністю передусім кафедри педагогіки, тому керівництво навчального закладу було зацікавлене в підготовці науково-педагогічних кадрів для такої кафедри. Кращою для цього була визнана кандидатура О. Музиченка: “Молодий педагог принесе користь не лише Ніжинському вищому навчальному закладу, але й справі української педагогіки в цілому” [184, арк. 15].

О. Музиченко переконував, що вчитель у професійній діяльності повинен керуватися такими особистісними рисами, як відданість педагогічній справі, безкорисливе прагнення до сподвижництва на благо держави. Саме в Німеччині Олександр Федорович показав зразок альтруїстичного ставлення до педагогічної діяльності: перші місяці перебування за кордоном і себе, і членів своєї родини, що залишилися на батьківщині, утримував матеріально самостійно. Незважаючи на особисті труднощі (в сім'ї Музиченків підростало двоє малолітніх синів), педагог прагнув до самоосвіти, саморозвитку й професійного зростання. Лише з 1907 р. О. Музиченко отримав статус професорського стипендіата Імператорського Новоросійського університету (стипендія 1500 руб. на рік).

Дослідник ретельно розробив програму стажування, в якій важливе місце відводив навчанню основ педагогічної майстерності у кращих педагогів Німеччини, а саме:

- теоретичній підготовці з метою отримання знань з психолого-педагогічних дисциплін. Особливу увагу приділяв вивченню новітніх положень загальної та експериментальної психології, “наукам, що надають праці вчителя великий інтерес і дають можливість ознайомитися з об’єктами, з якими оперує педагог, з душевним життям дитини”;

- практичній підготовці у педагогічній семінарії В. Рейна, де проходили стажування вчителі зі Швеції, Румунії, Греції, Туреччини, Англії, Америки, літніх педагогічних школах для німецьких учителів, що передбачала вивчення доцільних способів викладання предмета, методів та прийомів впливу на вихованців, прийомів розв’язання ситуативних педагогічних задач, обґрунтованих в авторських педагогічних системах;

- ознайомленні із системою підготовки вчительських кадрів (відвідування університетів, середніх навчальних педагогічних закладів, педагогічних семінарій);

- удосконаленні німецької мови – необхідного інструменту для самостійної роботи над підвищенням рівня знань вчителя;

- ознайомленні з фаховою літературою щодо проблем становлення особистості вчителя, складових його педагогічної майстерності [184, арк. 8–12].

У Звіті про стажування в Ієнському університеті О. Музиченко робить висновок про визначальну роль у формуванні його педагогічних поглядів щодо становлення особистості вчителя насамперед спілкування з В. Рейном, Р. Ейкеном, опрацювання наукових досліджень Й. Гербарта, Й. Песталоцці, Я. Коменського, Т. Циглера, Ф. Паульсена, змісту педагогічних журналів та газет (усього – 44 найменування), частину яких було привезено в Україну. “Мені здається, що я виріс відразу на кілька років, є час подумати, й такого часу вже ніколи не буде”, – писав педагог [184, арк. 20].

3. 1910 р. – закордонне відрядження в якості викладача Ніжинського історико-філологічного інституту князя О. Безбородька (за власні кошти) з метою вивчення та популяризації новітніх напрямів і методів вивчення рідної мови, пов'язаних з іменами Ф. Гансберга (м. Бремен), Е. Лінда та інших представників “педагогіки особистості”, які особливого значення надавали опрацюванню методики навчання дітей прийомам розумової праці, вмінню спостерігати, вести бесіду, переказувати зміст прочитаного, самостійно готувати доповіді тощо; філософської пропедевтики; експонатів шкільних музеїв, що стосувалися навчальних посібників для вивчення рідної мови та кращих зразків учнівських творів [185, арк. 52, 57, 60].

Значний внесок зробив О. Музиченко у поліпшення підготовки вчительських кадрів у Ніжинському історико-філологічному інституті князя О. Безбородька. Керівництво навчального закладу запросило вченого на посаду викладача педагогіки та психології (включено до штату Інституту з 15. 07. 1908 р.) з найвищим розміром оплати лекцій (200 руб. за год.) [189, арк. 2–2 зв.]. А поєднуючи високий рівень знань з педагогіки, набуті у Європі, з любов'ю до викладацької діяльності та усвідомлюючи велику відповідальність щодо справи підготовки майбутніх учителів, свою реформаторську діяльність О. Музиченко в Ніжині впродовж 1908–1910 рр. здійснював за такими напрямками:

1. Теоретична професійно-педагогічна підготовка студентів, яка передбачала створення курсів:

а) курс “Психологія пізнавальних процесів” для студентів I–II курсів (2 год. на тиждень), в якому, зокрема, розкриті питання стосовно психології мовлення (однієї з найважливіших ознак психіки людини і здатності володіти словом, мовою, мовленням); психології почуттів; основ психотехніки (розуміння майбутнім педагогом змін власного психічного стану, вміння керувати собою, здатність до “бачення” внутрішнього стану вихованців і адекватного впливу на них);

б) авторський навчальний курс “Історія педагогічних ідей” для студентів I–II курсів (2 год. на тиждень), який ставив за мету проаналізувати теоретико-педагогічні погляди Ж.-Ж. Руссо, Й. Песталлоцці, І. Канта, Й. Гербарта та ін., систематизувати знання слухачів з історії та практики шкільної справи в Німеччині XIX ст.;

в) курс “Загальна дидактика” для студентів III курсу (1 год. на тиждень) з практичними семінарськими заняттями з педології (1 год. на тиждень), який мав за мету ознайомити студентів з “Таблицями досліджень індивідуальних особливостей дитини” (автор – О. Нечаєв) і навчити комплексно, на основі сукупності психофізіологічних, анатомічних, психологічних і соціологічних вимірів студенти визначати особливості поведінки дитини з метою діагностики її розвитку;

г) курс “Організація освіти в Західній Європі” для студентів III–IV курсів (2 год. на тиждень), мета якого – ознайомити майбутніх учителів з діяльністю чоловічих і жіночих шкіл, особливостями підготовки вчителів у Німеччині [186, арк. 34–37; 187, арк. 25–26; 188, арк. 2–2 зв; 191, арк. 7; 192, арк. 28–29];

## 2. Методична підготовка студентів:

а) О. Музиченко запровадив нову обов’язкову форму роботи для студентів-третьокурсників – підготовку творів з педагогічної тематики, яку вони обирали самостійно;

б) педагог організував допоміжні позааудиторні заняття для студентів усіх відділень, на яких опрацьовував нові шкільні підручники та навчальні посібники [187, арк. 26];

## 3. Практична професійно-педагогічна підготовка студентів:

а) за рахунок раціонального перерозподілу годин на теоретичні педагогічні дисципліни дослідником було запропоновано збільшити кількість обов’язкових пробних уроків студентів IV курсу із шести до десяти. О. Музиченко вважав, що лише за допомогою педагогічної практики можна визначити ступінь комунікативних умінь студентів, їх готовність здійснювати на високому професійному рівні педагогічну дію. Як керівник-наставник,

Олександр Федорович акцентував увагу студентів на спроможності й умінні спілкуватися з дітьми, володіти класом, вважаючи педагогічний такт найважливішою складовою професійної майстерності вчителя та результатом його творчої діяльності;

б) за відсутності викладачів гімназії вважав за потрібне доручати виконання їхніх обов'язків кращим студентам-практикантам [191, арк. 9];

4. Науково-педагогічна підготовка студентів. О. Музиченко був ініціатором (разом зі своїм другом – викладачем П. Заболоцьким) створення Педагогічного відділу Історико-філологічного товариства НІФІ. Метою його діяльності стала “розробка педагогічних і дидактичних питань та сприяння особам, які присвятили себе педагогічній діяльності”, а основними формами – проведення закритих і публічних засідань, публічних читань, публікацію теоретичних досліджень у науковому виданні “Известия Историко-филологического института кн. О. Безбородько в Нежине” [196, арк. 13]. Доцент О. Музиченко, як заступник Голови Історико-філологічного товариства професора П. Тихомирова, неодноразово виконував функції головуєчого на засіданнях Педагогічного відділу, спрямовуючи наукову дискусію в русло конкретної допомоги майбутнім учителям щодо вироблення провідних професійних умінь і навичок, зокрема умінь впливати на почуття учнів, володіти способами і прийомами педагогічного впливу тощо [194, арк. 8–10; 195, арк. 16; 197, арк. 12–14]. Підвищенню рівня загальнопедагогічної підготовки студентів–ніжинців сприяли також науково-педагогічні праці О. Музиченка, серед яких: “Звіт про спеціальні заняття з педагогіки за кордоном” (1908); “Філософська-педагогічна думка та шкільна практика в сучасній Німеччині ” (1909); “Реформа середньої жіночої освіти та її історія в Німеччині” (1909); “Естетика, як основа педагогіки” (1909).

Отже, аналіз архівних матеріалів дає можливість виділити такі етапи формування педагогічних поглядів О. Музиченка як викладача Ніжинського історико – філологічного інституту князя О. Безбородька:



I етап (1896–1900 рр.) – здобуття вищої педагогічної освіти в НІФІ, під час якого були закладені основи педагогічної майстерності, сформовані педагогічні здібності О. Музиченка, що, безумовно, ґрунтувалися на відповідних нахилах до педагогічної діяльності. Успіху справи сприяла система наукової та загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів, яку здійснювали в єдності теоретичного і практичного аспектів, та високопрофесійний професорсько-викладацький склад вищого навчального закладу;

II етап (1901–1910 рр.) – закордонні стажування у провідних європейських навчальних закладах з метою вивчення інноваційних напрямів розвитку педагогічної теорії та практики;

III етап (1908–1910 рр.) – викладання в Ніжинському історико-філологічному інституті князя О. Безбородька, вдосконалення теоретичної, практичної та науково-педагогічної підготовки студентів.

### **1.3. Вплив зарубіжної філософсько – педагогічної думки кінця XIX – початку XX ст. на становлення О. Музиченка як педагога**

Кінець XIX – початок XX ст. позначений вступом найбільших західноєвропейських країн та Америки в таку стадію суспільно – економічних відносин, що потребувала наукового і технічного переозброєння виробництва, удосконалення соціальних інститутів. У цих умовах стала очевидною невідповідність традиційної школи, практики виховання і навчання новим економічним і політичним вимогам розвитку цих країн. Передусім виявлено нездатність старої школи до розвитку в дітей активності й самостійності мислення, готовності практичного використання отриманих теоретичних знань. Промисловість, що розвивалася та оснащувалася новим обладнанням, потребувала кваліфікованих робітників. Протиріччя між станом шкільної освіти

та новими економічними умовами викликали появу зарубіжних педагогічних течій, що стимулювали реформування школи всіх ступенів [122, с. 374].

На формування зарубіжної педагогічної думки кінця XIX – початку XX століття безпосередньо впливали такі філософські течії, як прагматизм, позитивізм, персоналізм, неокантіанство, а також різні психологічні та соціологічні теорії. У зарубіжній педагогіці простежувалися дві основні парадигми: продовження попередньої педагогічної думки – педагогічний традиціоналізм і розвиток нових педагогічних концепцій та ідей – реформаторська педагогіка, або нове виховання. До традиціоналізму відносять насамперед гербартианську педагогіку та педагогіку, що орієнтували на філософське осмислення процесу виховання і навчання. Реформаторська педагогіка об'єднувала численні концепції і течії в суспільно-політичній думці, що мали на меті докорінно змінити характер діяльності школи. Головною ідеєю педагогів-реформаторів була підготовка в школі самостійних, ініціативних і ділових людей, які здатні творчо використовувати отримані знання.

О. Піскунов вважає, що надто важко класифікувати всі течії реформаторської педагогіки, оскільки в їх концепціях наявні й загальні ідеї, і специфічні. Учений подає назви найбільш відомих реформаторських рухів: “Вільне виховання”, “Трудова школа”, “Школа дії”, “Соціальна педагогіка”, “Прагматична педагогіка”, “Прогресивна педагогіка” та ін. [122, с. 375].

О. Джуринський класифікує педагогічні концепції представників реформаторської педагогіки: “Вільне виховання”, “Експериментальна педагогіка”, “Прагматична педагогіка”, “Педагогіка особистості”, “Функціональна педагогіка”, “Виховання шляхом мистецтва”, “Трудове навчання та виховання” тощо [23, с. 225].

Вивчення і запозичення новітнього досвіду зарубіжної теорії та практики викликало особливий інтерес в освітян України. Вітчизняна педагогічна теорія і практика в кінці XIX – на початку XX ст. перебувала в постійних пошуках. Для цього періоду характерний початок активної праці з розбудови національної системи освіти за європейським зразком, що передбачало зародження й

розширення зв'язків між педагогами різних країн. Кожна з національних систем освіти, зауважував О. Музиченко, містила оригінальну ідею розвитку теорії педагогіки, практики освіти та виховання дітей: у Франції розробили ідею централізації управління школами, в Англії – ідею децентралізації народної освіти, розвиток фізичного виховання дитини, Німеччина започаткувала впровадження експерименту в школі, Данія – вищі народні школи, Бельгія поширювала досвід шкільних громад, скандинавські педагоги порушували питання про реальну й гуманістичну освіту, Америка – про навчання ручній праці тощо [84, с. 6].

Українські науковці вивчали зарубіжний досвід шляхом ознайомлення з фаховою літературою англійською, німецькою, французькою мовами, а також її перекладами; безпосередньо вивчали теорію і практику зарубіжної школи під час закордонних відряджень. Так, з метою поширення прогресивних педагогічних ідей українські освітяни мали можливість студіювати праці зарубіжних дослідників Е. Левасера (“Народна освіта в цивілізованих країнах”, 1873), Л. Іоллі (“Народна освіта в різних країнах”, 1900), М. Леклерка (“Виховання та суспільство в Англії”, 1899), Гіпо (“Загальне навчання в Німеччині”, 1874) та ін., а також українських і російських вчених Г. Генкеля (“Народна освіта на Заході та у нас”, 1906, 1911), Я. Михайловського (“Нарис сучасного стану закордонної народної школи”, 1881), М. Корфа (“Підсумки народної освіти в європейських країнах”, 1879), П. Міжуєва (“Головні моменти розвитку західноєвропейської школи”, 1913), О. Мусіна – Пушкіна (“Збірник статей по питанням шкільної освіти на Заході та в Росії за власними спостереженнями”, 1912), М. Бунге (“Суспільство та початкова й професійна народна освіта в Німеччині, Англії, Франції”), А. Готалова – Готліба (“Нарис народної освіти в Швейцарії”, 1907), О. Левитського (“З теорії та практики сучасної німецької педагогіки”, 1912), О. Музиченка (“Звіт про спеціальні заняття педагогікою в закордонному відрядженні (1906 – 1908 роки)”, 1908); “Філософсько – педагогічна думка та шкільна практика в сучасній Германії”,

1909, “Сучасні педагогічні течії в Західній Європі і Америці”, 1913, 1919) та ін.

Цих учених можна вважати засновниками школи компаративістики. На основі порівняльно-зіставного аналізу дослідники намагалися переосмислити і класифікувати зарубіжний педагогічний досвід, а процес формування позитивного ставлення до нього став початком традиції звернення українських педагогів до надбань теорії і практики західноєвропейської та американської школи.

О. Сухомлинська визначає кілька підходів вивчення зарубіжного педагогічного досвіду, які використовували в 20-і роки ХХ ст. Учена розподіляє наукові дослідження з проблем зарубіжної педагогіки і освіти за рівнем здійснення в них порівняльного аналізу. Роботи провідних зарубіжних, українських і російських учених-педагогів кінця ХІХ – початку ХХ ст. також можна розглядати з цих позицій.

Найбільш простим й елементарним, порівняльним баченням проблеми та порівняльного мислення О. Сухомлинська вважає переклади праць видатних педагогів і психологів без будь-яких скорочень та втручань у текст. Більш наближеним етапом до порівняльного аналізу, зазначає науковець, є такий спосіб подачі матеріалу, коли поруч з авторським розкриттям теми пропонується її оцінка українським або зарубіжним дослідником. Справжній порівняльно - педагогічний підхід представлений у працях, де досконале знання процесу розглядається крізь призму проблем, що стояли перед українською теорією та практикою [144, с. 5–6].

Вирішальну роль у вивченні зарубіжного досвіду відіграють особистості науковців. Характерними рисами вчених були: висока освіченість, широкий світогляд, знання кількох іноземних мов [106, с. 113].

Серед таких дослідників і видатний педагог О. Музиченко. Голова педагогічно-психологічної секції Всеукраїнського Кооперативного Видавничого Союзу С. Постернак наголошував, що О. Музиченко усю свою увагу та педагогічний хист звернув на “пристосування” ідей

західноєвропейської педагогіки (як книжних, так і педагогічної практики західноєвропейської школи) до “рідного ґрунту” [85, вступ]. Високий рівень порівняльного аналізу, здійснений у дослідженнях О. Музиченка, підтверджує той факт, що наукова праця “Сучасні педагогічні течії” (1913) написана спільно з досвідченим теоретиком виховання та навчання світового рівня П. Каптеревим. Ця ґрунтовна праця у 20–30 роках ХХ ст. була рекомендована як навчальний посібник для вивчення в Інститутах Народної Освіти України [46]. Видатний вітчизняний історик освіти В. Родніков використовував результати дослідження О. Музиченка для написання параграфа “Новітні течії в педагогіці” у праці “Історія педагогіки російської та загальної” (1916) [132].

Зарубіжний педагогічний досвід О. Музиченко досконало вивчав, перебуваючи в закордонному відрядженні 1906–1908 рр. Мотиви свого зацікавлення діяльністю зарубіжних колег учений пояснював причинами військово-політичного, культурного і педагогічного характеру.

Військово-політичні причини дослідник пояснював так: “Далекозорі політики розуміли, що сила добре організованої народної школи допомагала народові бути більш здатним і до військової боротьби. Добра школа гартує волю і стриманість, а воля й завзяття ведуть до перемоги й на полі бою... Німці, наприклад, пильно стежили за вдосконаленнями школи в кожній країні як за військовими вдосконаленнями. Пропонували шкільно-політичний план – про всі нові закордонні заходи у шкільному законодавстві повідомляти центральному уряду. Для втілення цієї мети призначали особливих урядовців, які проживали в головних культурних чужоземних центрах і відігравали роль, аналогічну з тією, яку виконували відігравали військові аташе” [84, с. 5].

Культурна ліга народів, єдність шкільної організації, обмін прийомами навчання та виховання, на думку педагога, були найкращими засобами глибокого порозуміння між ними. О. Музиченко класифікував інтерес до систематичного ознайомлення з постановкою педагогічної справи в різних країнах як на теоретичний, так і на практичний. Теоретичний – пояснював тим, що, знаючи педагогічні здобутки якогось народу, можна зрозуміти його історію

та психологію. Практичний – подавали одиницю для порівняння, а звідси й “імпульс до розробки педагогічних питань, більш правдивий погляд на своє рідне й більш широкий, сталий світогляд” [84, с. 6].

Педагог вважав, що вивчення зарубіжного культурно – освітнього досвіду спонукатиме до вдосконалення праці вчительство й педагогічну науку. Не врахування нових ідей у педагогіці приведе до того, що “вік дитини” може стати віком злочинства проти дитини. Важливим чинником педагогічної майстерності вчителя Олександр Федорович вважав уміння аналізувати поставлені освітні завдання, а для цього потрібно знати й використовувати інноваційні ідеї представників сучасних педагогічних течій. Він оцінював кожне із завдань, що стояли перед учительством у кінці XIX – на початку XX ст. як “складні і тонкі, яких ще ніколи не було” [156].

Процес вивчення західноєвропейського й американського педагогічного досвіду О. Музиченко здійснював шляхом:

- стажування на кафедрі педагогіки Ієнського університету в Німеччині;
- спостереження за навчально-виховним процесом у зарубіжних навчальних закладах різних типів;
- вивчення оригіналів новітньої філософсько-педагогічної літератури;
- спілкування та обмін досвідом із зарубіжними колегами.

Опанування закордонного культурно-освітнього досвіду вчений здійснював у двох напрямках. Перший – передбачав вивчення теоретичних набутоків передової педагогічної думки з метою методологічного обґрунтування теорії і практики української школи за європейськими критеріями, розробки наукового апарату педагогіки. Другий – вивчення практики зарубіжної школи з метою запозичення найбільш цікавих форм, методів, прийомів навчання.

О. Музиченко подав авторську класифікацію педагогічних течій, а саме:

- гербартианська педагогіка та погляди неогербартианців;
- моністична (біологічна) течія;
- соціальна педагогіка;
- індивідуалістична педагогіка;

- експериментальна педагогіка;
- неоідеалістична педагогіка.

Окреслимо сутність цих педагогічних течій. Основоположником гербартіанської педагогіки вважають Й. Гербарта (1776–1841 рр.), вченого, філософа, психолога, педагога. Аналізуючи основні ідеї гербартіанців, О. Музиченко писав, що Й. Гербарт був першим мислителем, що представив педагогіку як самостійну науку. Педагогіка, за Гербартом, спиралася на “практичну психологію” – етику та психологію. Мета виховання – формувати моральні принципи людини, її волю й характер. Учений переконливо доводив, що вчитель повинен рахуватися з індивідуальністю особистості учня, знаходячи в душі дитини прекрасне. У фокусі дослідницької уваги психолога – середня освіта.

За поглядами Й. Гербарта, педагогіка – це наука і мистецтво. Зміст педагогіки як науки вчений обґрунтував цілісною системою знань, педагогіку як мистецтво пов’язував з навичками, що необхідні для вирішення конкретного педагогічного завдання. Розв’язуючи нове для педагогічної теорії і практики завдання – дисциплінованості вихованців, Й. Гербарт вважав, що його необхідно здійснювати також і засобами примусового педагогічного впливу (погрозою, наглядом, заборонаю, залученням дітей у діяльність тощо). Зауважував, що дисциплінованість вихованців учитель повинен пом’якшувати любов’ю, а засоби педагогічного впливу не мають викликати опору з боку дитини.

Вивчаючи дидактику Й. Гербарта, О. Музиченко в якості основних її питань виділяв наступні: виховуюче навчання; роль інтересу у процесі навчання; формальні ступені навчання. Саме Й. Гербарт увів до теорії педагогіки поняття “виховуюче навчання”, мотивуючи це тим, що специфічні за своїми функціями виховання та навчання взаємопов’язані і доповнюють одне одного.

Навчання, за Й. Гербартом, – це процес побудови механіки уявлень учня. Учитель, обсяг уявлень дітей, що вступають до школи, повинен планомірно й

систематично збагачувати учнів новими яскравими уявленнями про світ, який їх оточує. Розум, інтелект учня залежать від того, які саме уявлення і в якій послідовності викликав педагог у свідомості учня. Відповідно, під вихованням розуміли вплив на почуття й волю учня, що є особливою комбінацією уявлень у свідомості. І це також позначалося на механіці уявлень. Коли потрібно було доцільніше донести до свідомості учнів певні необхідні уявлення про людину, світ, життя людей і тварин, особливим засобом могли слугувати скеровані почуття і воля дитини. Ці ж уявлення вводили за допомогою навчання. Виходило, що правильна зміна уявлень, тобто навчання, впливає й на почуття, і волю учня, тобто на виховання. Уміле навчання вважали вихованням. Ідеї виховуючого навчання Й. Гербарта мали велике значення для теоретичної розробки основ шкільного виховання та навчання кінця XIX – початку XX століття. Вони були підтримані відомими педагогами К. Ушинським і Ф. Дістервегом [84, с. 24].

Виховуюче навчання виконувало завдання розвитку в дітей багатогранності інтересів. Ця властивість особистості дитини є обов'язковою для реалізації мети виховання. Інтерес Й. Гербарта визначав як інтелектуальну самодіяльність, що стимулювала формування в учнів “власних вільних душевних станів”. Функцію інтересу він убачав не стільки у стимулюванні засвоєння нового навчального матеріалу, скільки у збудженні в учнів бажання до подальшого навчання. Тому розвиток багатосторонніх інтересів Й. Гербарта вважав основоположною метою педагогічної діяльності. Він визначив шість видів інтересів, а саме: емпіричний (навчання повинно викликати прагнення до спостережень), споглядальний (стимул до роздумів), естетичний (виховання смаку до прекрасного), симпатичний і соціальний (спрямовані на вихованні симпатії до людей), релігійний (духовне світосприйняття) [84, с.25].

Розмірковуючи над проблемою здійснення процесу навчання, що мало на меті розвиток різнобічності інтересів, Й. Гербарт представив організацію навчально-пізнавальної діяльності учнів, пов'язану з набуттям нових знань у вигляді певної послідовності – формальних ступенів навчання. В основу



визначення такої послідовності було покладене міркування Й. Песталоцці, що думку учнів важливо проводити через три стадії: 1) спостереження; 2) мислення; 3) використання. За Й. Гербертом, формальний ступінь навчання – це засіб пояснення нового матеріалу, “певна форма, що прикладається при будь-якому навчанні і при будь-якому предметові” [84, с. 24]. Визначення формального ступеня навчання базувалося на тому, що навчальний матеріал можна розподілити на “дидактичні одиниці”, для обробки яких необхідний певний порядок і способи – форми.

Мислення учня при засвоєнні нового матеріалу, в свою чергу, проходило певні стадії цілком відповідно до формальних ступенів навчання. Й. Герберт визначив чотири стадії: ясність (аналіз + синтез); асоціацію; систему; функцію, що були виведені із психологічних основ пізнання. Першу, ясність, пов’язували з формуванням первинної фази інтересу – враження, та забезпечували наочністю викладання. Друга – асоціація – означала встановлення зв’язків між новими та старими знаннями, виникнення очікування, наступної фази інтересу, що ґрунтувалася на роботі уяви та фантазії дитини. З боку вчителя важливим було використання методу бесіди. Третій ступінь, система, відбувалося у формі усвідомлення – осмислення всього, що вивчалось раніше, передбачаючи самостійну роботу учнів. Нарешті, четвертий формальний ступінь – функція – означала пристосування отриманих і приведених в систему знань до практичного використання [84, с. 24–25].

О. Музиченко був глибоко переконаний у тому, що при будь-якому новому пізнанні вчитель повинен провести думку учня через усі його стадії. Тоді учень звикне до закінченості думки і опанує пізнання як послідовний процес, а саме: 1) зазначення мети уроку; 2) підготовка до нового знання; 3) набуття нового факту; 4) відтворення з нового факту поняття; 5) формулювання цього поняття; 6) практичне застосування нового знання.

Педагог вважав, що на початку педагогічної діяльності кращою пропедевтикою для молодого вчителя є саме “Гербертианська школа”, що навчає корисній дисциплінуючій методичній роботі. Отримавши досвід такої

роботи, вчитель, на думку О.Музиченка, може і, навіть, повинен відступати від формальних ступенів навчання і “не дивитися на них, як на усталені норми” [84, с. 24, 31].

Аналізуючи погляди послідовників Й. Гербарта, О. Музиченко виокремив два підходи до розвитку його ідей: погляди надмірних гербартианців і неогербартианців. Перші з них (Т. Циллер, О. Вільман, К. Штой та ін.) підносили теорію Гербарта до ступеня мертвої догми та поклали початок дидактичному формалізму, інші – робили спроби її модернізувати.

Яскравим представником неогербартианців був В. Рейн – професор кафедри педагогіки Ієнського університету, де стажувався О. Музиченко. Педагогічну семінарію професора В. Рейна при Ієнському університеті він вважав спробою впровадити у практику одну з позитивних сторін гербартівської педагогіки – форму викладання, що дістала назву “розвивальне навчання” (такої назви не було ще й у самого Й. Гербарта, а О. Музиченко назвав її “генетичним методом обробки навчального матеріалу”). В її основі – ідея про те, що однією з основних умов успішного керівництва процесом засвоєння знань була активізація практичної і розумової діяльності учнів. Найповнішим виявом її, пов’язаним з повноцінними її мотивами, є ініціатива та самостійність учнів у навчанні. Повноцінними мотивами були пізнавальні інтереси, зокрема, інтерес до дослідницької діяльності, який “перетворював в дослідника й давав змогу самостійно знаходити наукові факти замість того, щоб про них чути” [84, с. 30]. На думку Олександра Федоровича, це було моментами найвищої радості творчості, піднесенням усіх сил дитини, що давало їй запас активності для життя. Цінність цього методу полягала в тому, що розвивальне навчання стало поштовхом переглянути роль учителя на уроці. Його ідеал у цьому напрямі – з кожним днем ставати все більш зайвим для учня, створюючи в нього настрій пошуку, допитливість думки, стимулюючи творчий розвиток, залучаючи до участі у вільній (без примусу) праці та, як наслідок, радість від того, що мрія здійснилася. Він із захопленням описував процес організації взаємодії вчителя та учня на уроках у школі професора В.

Рейна: “У цих школах мене здивувала майже цілковита відсутність запитань з боку вчителя: учня ставлять у становище дослідника, йому коротко характеризують дані для вирішення питання, подають факти для аналізу, довідки, решту доручають класу. Діти самі висловлюють міркування, виправляють і доповнюють їх, роблять узагальнення. Складається враження, що роль вчителя не суттєва. Окресливши мету уроку, учитель тепер лише мовчки уважно слухає учня: вони говорять, ставлять запитання, критикують невдалі думки своїх товаришів. Учитель стежить за ходом думок у класі, і майстерно користуючись апперцепцією маси, тільки на головних зворотних пунктах ставить віхи. Цей спосіб – складний для педагога: треба знати клас і дійсний обсяг його уявлень, мати глибокі знання у своїй галузі, пильно стежити за учнями та їхніми відповідями, щоб швидко оцінювати треба пристосовуватися до дитячого розуміння й угадувати, жити уроком, а не викладати те, що написано заздалегідь. Спостерігаючи таке навчання, я почував себе наче в лабораторії людської думки й міг цілком зрозуміти слова філософа, який говорить, що коли б йому запропонували на вибір в одній руці готову істину, а в іншій – тільки шлях до істини, він без вагання обрав би останній” [84, с.29].

Е. Вебер не був неогербартианцем, але мав, на переконання О. Музиченка, такі ж погляди і здійснив спробу зробити естетику основою педагогіки. Е. Вебер доводив, що допомагати вихованню має мистецтво. Естетика як теорія педагогічного мистецтва повинна стати наукою педагогічної практики (при цьому етика й психологія – основні науки педагогічної теорії). Учений розглядав особу вчителя з погляду естетики і припускав, що педагогічна діяльність має чисто естетичний характер і найбільш споріднена з мистецтвом. Однак, погоджуючися з тим, що план навчання, ставлення вчителя до дітей тощо повинні переплітатися з художнім моментом. О. Музиченко вважав, що естетика мусить увійти до складу педагогіки тільки як допоміжна наука і пояснював це так: “Художник має діло зі світом фантастичним, педагог – з найреальнішою дійсністю. Мистецтво позбавлене навмисності, мети, а

педагогіку не можна уявити без певної мети, яку визначають практична філософія й життя” [73, с. 30]. Отже, цим самим О. Музиченко доводив істину: мистецтво – це категорія не пізнана (мистецтво на рівні людської підсвідомості). Лише педагогічна дія, досконала, довершена, вивірена й осяжна, може бути вершиною професійно-педагогічної взаємодії педагога і вихованців.

О. Музиченко ґрунтовно досліджував також творчий доробок П. Наторпа (1854–1924 рр.), засновника соціальної педагогіки. Цей науковий напрям виник у зв’язку з тим, що проблема дитини ХХ століття стала розглядатися як соціальна проблема. О. Музиченко писав, що основним завданням соціальної педагогіки було встановлення взаємовідносин між вихованням і громадою. Український дослідник виокремив основні ідеї педагогічної системи П. Наторпа:

- метою виховання має бути підготовка справжніх громадян правової держави;
- індивіда можна мати тільки в людській громаді та через неї, “з людини виховується “Людина” тільки в людській організації”;
- школа уявлялася як найголовніший осередок суспільства – союз учителів і учнів;
- основне завдання школи полягало у вихованні дитини для праці згідно з загальною творчою працею людськості;
- зміст освіти реалізується через засвоєння науки, моралі, естетики і релігії, а також розвиток волі особистості;
- обов’язковими елементами характеру дітей мають стати сила волі, чіткість судження, здатність логічно мислити, що досягається тільки через самостійну розумову працю, активне переосмислення навчального матеріалу, а не шляхом слухання і сліпого заучування, чуйність і здатність до душевного піднесення;
- критеріями освіченості вчителя повинні стати: активне сприйняття всього людського; правильність думки; самостійність у виконанні завдань; єдність розуму, волі й дій.

– усі громадяни повинні мати однакове право на освіту, що сприятиме створенню єдиної для всіх верств населення школи, яка здатна усунути гострі соціальні проблеми [84, с. 70].

Традиційну школу з позиції вільного виховання критикували представники індивідуалістичної педагогіки або педагогіки особистості, серед яких були німецькі педагоги Г. Шарельман (1871–1940 рр.), Ф. Гансберг (1871–1950 рр.), Г. Гаудіг (1860–1923 рр.) та ін.). В основі теорії вільного виховання “сміливих бременців” або “представників педагогічного відродження”, як називав їх О. Музиченко, лежав принцип педоцентризму. Згідно з цим принципом тільки інтереси та потреби дитини в ході її діяльності повинні були бути в центрі організації навчально – виховного процесу, “ідеалу виховання треба було дошукуватися виключно в дитині, а не в релігійних, етичних, політичних відносинах дорослих людей” [151].

Представники цієї течії розглядали педагогічний процес як вільну творчість учня й учителя, що виключала стримування особистості учня та будь-яку регламентацію його діяльності. Згідно з поглядами німецьких педагогів, система шкільного виховання так чи інакше шкодила дитині. Педагогічну майстерність вчителя дослідники визначали як вищу “педагогічну вмільість” та вбачали її в тому, щоб у своїй діяльності вчитель, відкинувши всі обов’язкові методи, керувався вказівками лише одного педагогічного такту. Особистість учителя, його талановитість вважалася найважливішим засобом виховання. “Не знання, а хист, не система, а спритність – ось що потрібно для вчителя. Система вбиває в учителя потребу думати, спостерігати, порівнювати. Метод корисний лише тоді, коли він утворюється не в кабінеті, не на підставі абстрактних тез філософії, а в самий момент перебування з дитиною, за гарячими слідами індивідуального дитинства”, – вважали представники індивідуалізму [72, с. 34]. Школа повинна навчати та виховувати, враховуючи індивідуальність кожного учня. Дослідники сперечалися з прихильниками гербартианської педагогіки щодо визначення поняття “індивідум”, сприймаючи його як носія певної своєрідності характерних прикмет на противагу одноманітності, тоді як

гербартианці визначали індивідум як окрему одиницю на протигагу великій кількості.

Шлях формування особистості дитини педагоги вбачали у створенні умов для її творчого саморозвитку, чому значною мірою повинно було сприяти естетичне переживання. “Для бременців не мають ваги уявлення, їх зміна й ясність; для них головне – творчість, почуття, воля, і їм вони дають на офіру інтелект”, – писав О. Музиченко [88, с. 7]. На розвиток пізнавальної активності учнів спрямовували творчі роботи: написання вільних творів, вирішення проблемних задач тощо.

О. Музиченко був палким прихильником новаторських поглядів представників індивідуалістичної педагогіки, основні положення яких український педагог використав у своїй теоретичній і практичній діяльності.

Поза увагою О. Музиченка не залишилися успіхи й експериментальної педагогіки (як її називали в Америці – “точної педагогіки”, у Франції й Італії – “нової педагогіки”). Він ознайомився із цим напрямом шляхом студіювання досліджень німецьких учених Е. Меймана (“Вступ до експериментальної педагогіки”, 1907) та В. Лая (“Експериментальна дидактика”, “Експериментальна педагогіка”, 1908). О. Музиченко прийшов до висновку, що метою експериментальної педагогіки було вивчення загальних закономірностей та індивідуальних особливостей фізичного і духовного розвитку дитини в умовах використання нових методів дослідження. В якості основного педагогічного принципу був висунутий саморозвиток особистості. Змістом експериментальної педагогіки стали різноманітні відомості з дитячої психології (особливо важливими, на думку О.Музиченка, “індивідуальні ріжниці дітей”, їх вікові можливості), фізіології, соціології. У центрі уваги було насамперед не навчання, а вивчення дитини. Основними методами таких досліджень визнали емпіричні методи: докладно обставлене спостереження, емпіричні досліди, вивчення дитячих праць, анкетування, застосування “педагогічного експерименту”, методів статистики тощо. Завдання школи – пристосувати дитину до умов навколишнього середовища, тобто мова йшла про створення

школи–общини, яка моделювала природне і соціальне середовище. Першочергове завдання вчитель убачав в організації практичної діяльності учнів. Експерименталісти були проти пануючої думки, що слово вчителя – головний засіб навчання, і доводили, що учень повинен стати активним учасником навчально-виховного процесу. Праця розглядалася ними не як навчальний предмет, а як принцип викладання всіх навчальних дисциплін, засіб розумового, фізичного та духовного розвитку дитини.

Суттєву роль у формуванні науково-педагогічних поглядів О. Музиченка щодо організації народної освіти відіграло знайомство з ідеями моністів. Ще Платон наголошував: будь-яке явище можна вважати пізнаним і з'ясованим тільки тоді, коли є можливість підвести його під єдиний принцип. Монізм (грецьк. *monos* – один, єдиний) – це філософська течія, що взяла за основу всього існуючого єдиний початок, єдину основу. Вищою формою монізму вважали поєднання принципу матеріальної єдності світу з принципом розвитку, та, як наслідок, твердження, що вся різноманітність явищ природи, суспільства та людської свідомості є продуктом матерії, яка розвивається [165, с. 281]. Монізм виник у ХІХ столітті у зв'язку з необхідністю “викристалізувати абстрактну ідею, яка б спростила дійсність”, пояснила б внутрішню єдність та зв'язок явищ [193, арк. 8–9 зв.].

Поштовхом до відкриття нової науково-філософської теорії стали відкриття в галузі біології та ембріології про те, що окрема дитина переживає під час свого індивідуального існування ті головні ступені, які пережила вся людськість (біогенетичний закон). Тому О. Музиченко вважав, що зручніше й природніше було б назвати даний напрям “біологічним”.

Пристрасним апологетом теорії монізму, засновником “Ліги моністів”, вважали Е. Геккеля (1834 – 1919 рр.), німецького ученого, природодослідника, філософа. Як стажист університету, Олександр Федорович мав безпосередню можливість ознайомитися з численними розвідками видатного вченого та особисто почути виступи приват-доцента, професора Ієнського університету. Монізм Е. Геккеля О. Музиченко пояснював як методологічний принцип

нерозривності способу пізнання, єдності, всезагальності, необхідності й незмінності світових законів, без знання яких неможливо було скласти правдивий і сталий світогляд. Жодна наука не могла бути досконалою, доки всі визначені нею поняття не були б приведені до єдиної основи – монізму [89, с. 13].

У коло дослідницьких інтересів Е. Геккеля входили проблеми реформування існуючої системи німецької освіти. Аналізуючи моністичний світогляд відповідно до питань перебудови школи, О. Музиченко виділив, зокрема:

1. Теорію шкільного керівництва, що вивчала питання впливу на школу церкви, держави, громади, родини. Будучи глибоко переконаним у тому, що саме держава є тим об'єднанням, яке повинно отримати до своїх рук школу, Геккель визначив послідовність факторів впливу на школу таким чином: 1) держава; 2) громада; 3) родина; 4) церква. Він пояснював, що держава повинна бути господарем школи, але до того часу, доки буде засобом для забезпечення добробуту громадян, а не самоціллю. Мета держави – дати всім, без огляду на стан, можливість набуті вищу шкільну освіту й докласти до цієї справи свій хист і знання. Погоджуючись загалом з міркуваннями ієнського вченого, О. Музиченко зауважував, що не слід недооцінювати роль родини у всебічному розвитку дитини.

2. Визначення мети вищої шкільної освіти. Е. Геккель писав, що школа ХХ ст. повинна сприяти розвитку самостійного мислення дитини, ясного погляду на набуті знання й ознайомлення з природним зв'язком між явищами, замість традиційних для того часу – забезпечення учня певним запасом знань та поняттям про обов'язки громадянина, підготовка його до подальшої професії.

3. Визначення науки про розвиток як провідний принцип навчання. О. Музиченко цілком підтримував думку моністів про те, що якість освіти полягала не в кількості отриманих учнем знань, а в їхніх причинно-наслідкових чинниках, що сприяють поліпшенню здатності людини до міркувань та висновків.



4. Обґрунтування генетичного методу навчання. О. Музиченко вважав, що такий метод забезпечує самодіяльність учнів на уроці, однак при даному розподілі шкільного часу протягом дня його застосування на кожному уроці непосильне для учнів.

5. Визначення змісту освіти. Домінуючими серед предметів навчання, на думку Е. Геккеля, повинні стати предмети природничого циклу. Майбутнім учителям дослідник пропонував у першому семестрі вивчати передусім філософію та природознавство, і тільки після цього – спеціальність. З метою формування в учнів “гармонії суцільного світогляду” всі шкільні предмети рекомендували викладати з урахуванням теорії розвитку, побудованої на природничих науках. Схвалюючи окремі ідеї Е. Геккеля, О. Музиченко мав достатньо критичне ставлення до ідей централізації навчальних предметів, насамперед, природничих наук, пояснюючи це тим, що обсяг розумових потреб учнів з роками змінюється, тому помилковим є навчання тільки природничим наукам.

6. Роль учителя в організації навчально-виховного процесу. У світлі ідей моністів діяльність учителя розглядали в “новому, поважному й дуже відповідальному ракурсі”. Його завдання – було враховувати індивідуальність учня тому, що саме вчитель брав участь у передачі йому накопиченого досвіду, регулюючи його, затримуючи одні задатки та допомагаючи розвитку інших, з метою пристосування дитини до навколишнього середовища. Генетичний метод викладання передбачав значного розумового напруження і від учителя, і від учня. Визначальною складовою педагогічної майстерності вчителя мав стати добір необхідних форм навчання [89, с. 20].

Представники різних течій, доводив О. Музиченко, хотіли вирішити проблему модернізації шкільної системи, цілей, змісту, методів навчання та виховання, визначити роль учителя в організації навчально-виховного процесу. Але різнопланові підходи нових і традиційних течій постійно призводили до полеміки між ними. В основі концепцій усіх педагогічних течій був учень як “об’єкт педагогічного впливу”, але різні течії вивчали як домінуючу проблему

розвитку різних властивостей його людського “Я”: гербартианська педагогіка – розум, індивідуалістична педагогіка – почуття, соціальна педагогіка – волю, експериментальна педагогіка та моністи – намагалися однаковою мірою вивчати і впливати на різні сторони дитячої психіки. У цьому контексті постала необхідність більш детально простудіювати праці німецького філософа та педагога Кестнера, якого вважали засновником неоідеалістичної педагогічної течії, що мала примирливий характер. Головною ідеєю педагогічної течії була необхідність формування всебічно гармонійно розвинутої особистості “без переваги однобокого впливу на душу дитини” [84, с.89]. Кестнер вважав, що замало покласти в основу виховання виключно розумовий розвиток учня. Гармонійний розвиток особистості забезпечує комплексна система виховання, а саме: релігійне, моральне, естетичне. Такий підхід ставав поштовхом для розвитку творчості. При цьому почуття прекрасного і морального не можна було виховувати однобоко, доводячи до егоїстичного естетизму. Це відштовхнуло б людину від громадянства та його інтересів. Практична діяльність, зацікавленість у громадянських справах повинна була стати наслідком повноти вільного розвитку внутрішнього світу людини, що забезпечувало формування вольової активності людини [84, с.89].

Загалом, позитивно сприймаючи погляди неоідеалістів, О. Музиченко передбачав різні рівні практичного використання нових ідей. Учений доводив, що не можна виокремлювати найбільш оригінальні методи викладання кожного педагогічного напрямку від окремого, властивого йому плану, ідеї організації школи взагалі. Найбільш придатним для вчителя є не найцікавіші способи викладання, а “те краще, що однаково визнали всі педагогічні напрями” [84, с.90]. Такою об’єднувальною основою, на його переконання, став принцип трудової школи, що був зорієнтований на формування пізнавальної активності учнів, перетворення діяльності в самодіяльність, дисципліни – в самодисципліну, та головну увагу приділяв “творчій науці, продуктивній праці, а не одному словесному навчанню, засвоєнню знань не стільки пасивно, через

зовнішню передачу, скільки активно, за допомогою власної праці, спостереження, експерименту” [84, с.91].

Проведений аналіз зарубіжних течій кінця XIX – початку XX століття дозволяє зробити висновок: педагогічна думка західноєвропейських і американських педагогів суттєво вплинула на зміст педагогічної діяльності О. Музиченка, формування світогляду, що дав йому можливість “впевнено, з повагою, гідною вчителя й наставника людей, ставитися і до предмету, і до власної поведінки” [72, с. 41]. Український педагог отримав глибоке переконання в тому, що важливою складовою професійної підготовки вчителя повинна стати філософсько-педагогічна підготовка. Завдяки тому, що О. Музиченко володів експериментально дослідженням і теоретично обґрунтованим матеріалом кращих надбань учених західної педагогіки, він, у період інноваційних пошуків 20-х років XX ст., став яскравим представником когорти педагогів-новаторів. Коло його дослідницьких інтересів становили проблеми активного розвитку змісту, методів, форм і прийомів викладання у єдиній трудовій школі, комплексна система навчання тощо.

Високі інтелектуальні здібності, ораторський талант, відданість своїй професії дозволили О. Музиченку стати вчителем – популяризатором новітніх зарубіжних ідей на численних тимчасових учительських курсах, у Київській Педагогічній Академії та Педагогічному музеї, на сторінках преси, а також через систему показових уроків для вчителів народних і середніх шкіл. Педагог намагався адаптувати теоретично складні та недоступні педагогічні і психологічні праці відомих дослідників до рівня вчителя-практика. (див. додатки Ж, З)

Насамкінець, зарубіжна педагогічна думка кінця XIX – початку XX століття дала підґрунтя О. Музиченку для створення власної, авторської, педагогічної системи.

#### **1.4. Основні теоретико–методологічні положення педагогічної і просвітницької діяльності О. Музиченка**

У процесі створення власної педагогічної системи О. Музиченко значною мірою спирався на ідеї вільного виховання Ж.-Ж. Руссо (1712–1778 рр.). Визначальною мірою вплинула на Олександра Федоровича ідея Ж.-Ж. Руссо щодо зосередження головної уваги на особі вихованця як центру всіх виховних дій. Висновок педагога про те, що свобода – це природне право людини, а завдання вчителя – сприяти розвитку активної й ініціативної дитини, вважали підвалиною теорії вільного виховання, яку підтримував О. Музиченко. Виховання – доводив Ж.-Ж. Руссо – повинно було мати природовідповідний характер і визнавати за мету спонукання дитини до самостійного отримання власного досвіду і знань. Тільки демократична система виховання здатна виявити в дитини таланти, закладений природою.

Зазначимо, сучасні вчені вважають, що поняття “система” є загальнометодологічною категорією і розуміють її як цілісний комплекс елементів, пов’язаних між собою, а зміна одного з них приводить до зміни інших. Головною вимогою створення педагогічної системи вважають характеристику її з позицій системного підходу, чіткого визначення змісту, структури та функцій [52, с. 14–15]. Авторську педагогічну систему вчені розглядають з позицій власного бачення і сприймають її як результат процесу особистісного і професійного розвитку вчителя. На думку І. Зязюна, така система сама формує межі власного розвитку, існує відносно незалежно від інших систем і має сама в собі джерело свого руху. Учитель стає автором (співавтором) цілей, змісту, форм і методів педагогічної взаємодії, творцем такої освітньої ситуації, у якій реалізуються його особистісні функції і затребувана особистість учнів [36, с. 369–370].

Аналіз праць О. Музиченка засвідчує: авторська позиція вченого ґрунтувалася на ідеях про домінуювальну роль особливостей природи дитини у побудові процесу навчання. Педагог реалізовував природовідповідну систему

навчання, запроваджуючи розвивальний тип навчання, що характеризувалася розвитком фізичних, пізнавальних, моральних та інших здібностей учнів на основі їх індивідуальних можливостей. Значну роль учений приділяв творчій діяльності дітей, вважаючи, що творчого результату можна чекати тоді, коли в учня є право вибору теми своєї творчої роботи і його власний погляд на проблему підтримує вчитель.

Означене дозволяє зробити висновок: О. Музиченко в педагогічній творчості використовував особистісно-орієнтоване навчання, що є парадигмою розвитку сучасної педагогічної теорії і практики і яке сучасні дослідники визначають як “організацію навчання на засадах усебічного врахування індивідуальних потреб і можливостей учня, глибокої поваги до його особистості, ставлення до нього як до свідомого й відповідального суб’єкта навчально-виховної взаємодії з учителем.” Метою цього типу навчання є створення умов для індивідуальної самореалізації учня, розвитку і саморозвитку його особистісних якостей, розкриття творчих можливостей [17, с. 336]. О. Музиченко вважав, що успіх щодо вибору системи навчання забезпечується насамперед майстерністю і творчими уподобаннями вчителя.

Зазначимо, що на початку 20-х років XX ст. педагогічна наука в Україні базувалася на досягненнях педології. Основу інтегрованої науки про дитину складали психологія (рефлексологія), теорія і практика вільного виховання (педоцентризм). На педагогіку покладали практичне втілення теоретико-методологічних засад педології (забезпечення шляхів, форм і методів розвитку дитини), її програмно-методичне забезпечення [145, с. 130, 131].

На початку XX століття, як показує аналіз наукового дослідження “Розвиток теоретико-концептуальних основ вітчизняної дидактики (друга половина XIX – початок XX століття)”, відбувалося активне формування дидактичної думки: під впливом різних чинників склалися концептуальні напрями розвитку вітчизняної дидактики: філософський, практичний, теоретичний і психологічний [11, с. 25]. О. Музиченко став яскравим представником прогресивного практичного напрямку розвитку вітчизняної

дидактики і насамперед критичної дидактики (“автодидактизму”, або “теорії педагогічного натхнення, осяяння”).

Зарубіжна педагогічна думка в зазначений період була значно популярнішою, методичні надбання приваблювали своєю чіткістю і фундаментальністю, звідси – у вітчизняних педагогів створювалася ілюзія можливості буквального перенесення цих здобутків на вітчизняний ґрунт, що, звичайно, було неможливим. Саме в умовах загострення суперечностей між запозиченою західноєвропейською дидактичною теорією і реальними потребами вітчизняної школи виникає новий напрям у педагогічній теорії – “автодидактизм”. Мета представників цього напрямку – розв’язати протиріччя між традиційною дидактикою старої школи з її “механістичними” методами навчання і прагненнями передових педагогів надати активного спрямування діяльності вчителя та учня на уроці. [11, с. 17–18, 19].

О. Музиченко пропонував власний підхід до принципів, методів, організаційних форм, змісту організації навчального процесу в українській школі. Учений одним із перших українських педагогів початку ХХ ст. зробив спробу осмислити сутність педагогіки (дидактики) як галузі наукових знань, визначив і конкретизував понятійний апарат, відокремивши вихідні положення відповідно до висновків представників теоретичного напрямку розвитку педагогічної науки. Методологію педагогіки О. Музиченко визначав як “методи розвитку педагогіки, розробки педагогіки, як науки” [85, с. 70]. Обов’язковою умовою наукової методології вчений вважав створення точної термінології, чітке впорядкування понятійного апарату. Засуджуючи неточність у застосуванні термінів, необґрунтовне визначення нових, дослідник наголошував: “Вводити без особливої необхідності нові слова – значить створювати у рядового вчителя неправильне враження, що швидкий хід нових ідей вже поховав старі поняття та рухається до більш складних сучасних педагогічних висот” [86, с. 100].

Педагогіку О. Музиченко розглядав як “науку, що вивчає питання про організацію справи народної освіти, розвиток людиною духовної сфери

народного багатства”. Складниками цієї науки є мистецтво, мораль і релігія. Цариною, яку досліджує педагогіка, вчений вважав процес передавання молоді соціально-історичного досвіду та надбань культури людства, а також пов’язане з цим – питання правильної організації школи (об’єкт педагогіки). Під предметом педагогіки О. Музиченко розумів процес виховання та навчання, розвиток самостійно-активної особистості, підготовки її до життя і праці. Педагог був глибоко переконаний у тому, що покращення життя людей у майбутньому залежатиме від реформаційних процесів ХХ ст. щодо нагальної переорієнтації виховання, школи та педагогіки [87, с. 141, 160]. Важливу роль у розвитку педагогіки мають зв’язки із філософією, психологією, шкільною гігієною, логікою, етикою, естетикою, загальною історією тощо. Ідеї інших наук сприятимуть процесу удосконалення виховання і навчання.

Серед провідних галузей педагогіки О. Музиченко виділяв наступні:

- історію педагогіки – науку, що “вивчала питання, як навчали раніше”;
- систему педагогіки – науку, про те “як улаштувати школу та освіту тепер” [87, с. 141].

Видатний педагог одним із перших окреслив коло питань курсу “Історія педагогіки” для вищої школи, а саме: 1) розвиток педагогічних ідей, теорій про виховання і школу, які висловлювали зарубіжні та вітчизняні педагоги з давніх часів; 2) розвиток освітньої практики, педагогічної майстерності вчителя, організації шкіл у різні історичні епохи. Олександр Федорович вважав, що усвідомлення свого минулого надасть учителю можливість зрозуміти перспективи саморозвитку власної професійної майстерності та організації навчально-виховного процесу на основі кращих традицій і набутків попередніх поколінь.

Система педагогіки, на переконання О. Музиченка, охоплює і практичну педагогіку (науку, що розробляла основи шкільного управління), а також теоретичну педагогіку (науку, що вивчала цілі та засоби виховання). Учений визначав такі засоби виховання: дидактику (науку, що повинна була пояснити, “як впливати на розум дітей та навчати їх різним знанням”) і теорію виховання

(науку, що досліджувала вплив на душу дитини). Дидактику педагог поділяв на загальну і часткову. Перша розглядала “загальні правила вивчення всіх навчальних предметів”, завдання другої полягало в дослідженні “особливих правил викладання окремих навчальних предметів” [87, с. 141].

Розробляючи власну систему дидактичних знань з позиції функціональної концепції Ж.-Ж. Руссо щодо виховання, О. Музиченко намагався пристосувати її вихідні концепти до процесу навчання. Він повністю підтримував вимогу філософа, що “осередком усього виховного процесу є дитина, її горіння із середини, не прискорене волею сторонньої людини, самостійне досягнення дитиною всього того, що в сучасній школі лише дається поясненням вчителя й закріплюється дитячою пам’яттю” [84, с. 9].

Найважливішими дидактичними категоріями для О. Музиченка стали освіта, навчання, виховання та учіння.

Провідною ознакою освіти вчений визначав виховання, бо “виховувати – значить впливати на характер учня” [73, с. 20]. Характер, за дослідницькими міркуваннями О. Музиченка, – уміння людини діяти: чим енергійніше та самостійніше діяла людина, тим сильніший був у неї характер. Школа вчила учня діяти вміло й енергійно, тобто розвивала його волю. Та, як правило, бувало так, що в дитини були і знання, і вміння, але діяти, виявити волю вона не могла через те, що в неї не було ніякого інтересу. Інтерес був тим містком, що вів людину від бажання до дії, тобто до вияву волі” [72, с. 22]. Отже, вчений одним із перших в українській дидактиці ХХ ст. здійснив класифікацію інтересів на об’єктивні (ті, які відносять до предметів, що оточують людину) та суб’єктивні (ті, що стосуються самої людини, її душі).

Педагог переконував, що виховувати учня – означало рівномірно і глибоко розвивати всі його інтереси: емпіричний (що?), спекулятивний (чому?), художній (оцінка речей і людей з позицій краси (естетики), симпатичний (співчуття окремим людям), соціальний (любов до вітчизни, суспільства, всього людства), релігійний (віра у вищу небесну силу).



Іншою, не менш важливою, ознакою освіти педагог вважав навчання – процес “повного і гармонійного розвитку розуму людини”, що передбачав надання знань таким чином, щоб уже набуті не суперечили новим, доповнювали і зміцнювали одне одного [88, с. 5]. Цей процес повинен обов’язково стати спеціально організованим і керованим дорослими, відбуватися за чітко заданими метою і програмами.

Загалом, освіту О. Музиченко визначав як процес виховання розуму дитини. Відповідно до цілей педагог розглядав загальну і спеціальну освіту. Загальна освіта “виховувала характер людини, збуджуючи її інтереси рівномірно, і мала дати людині матеріал для вироблення світогляду”. Особа, яка отримувала загальну освіту, мала можливість “знайти гармонію зі світом і створити гармонію в собі”. Спеціальна освіта, на його погляд, “розвивала тільки один будь-який інтерес і готувала людину ...до практичної справи”.

Відповідаючи на питання: “Яка школа вигідна для народу: загальна чи спеціальна?”, О. Музиченко у своїх наукових працях наголошував: “... між цими видами освіти не повинно бути протиріч, гострих кутів”. Він розмірковував: “На перший погляд здається, що вигідно давати дітям відразу спеціальну підготовку, яка завжди дасть знання для практичної справи, а це значить – для надійного заробітку. Але людина, яка не отримала загальну освіту, ніколи не буде самостійною у своїх вчинках, творчою і винахідливою в житті та праці. З іншого боку, одна лише загальна освіта не готує людину до життя. Система освіти повинна бути влаштована, щоб після будь-якої загальної школи можна було б вступити до відповідної спеціальної” [87, с. 150].

Поняття “учіння” О. Музиченко розумів як “діяльність учня щодо засвоєння знань та уміння їхнього застосування”. Учений трактував учіння як різновид пізнання і структурував його таким чином:

I етап – “Перцепція” – сприймання суми почуттів.

II етап – “Аперцепція” – наповнення змісту всього, що прийняте, сумою старих уявлень.

III етап – “Асоціація” (зв’язка) – виникнення нових уявлень, порівнянь.

IV етап – “Заглиблення” – формулювання певного висновку після процесу порівняння.

V етап – “Загальне твердження” – стадія використання знань, що давало змогу пристосувати себе до окремих випадків [87].

Варто відзначити, що сучасні вітчизняні дидакти (В. Бондар, Н. Гузик, І. Підласий, О. Савченко та ін.), ґрунтуючись на наукових доробках О. Музиченка щодо визначення співвідношення учіння, викладання і пізнання як процесу, стверджують, що, взаємодіючи між собою, викладання й учіння в умовах організованої системи навчання здатні забезпечувати навчальну або пізнавальну діяльність учнів. У першому випадку в процесі дидактичної взаємодії суб’єктів навчання учні приймають і засвоюють знання у готовому вигляді, тобто без доказів, обґрунтувань, повністю довіряючи викладачеві. Лише в умовах пізнавальної діяльності забезпечується цілеспрямоване активне відображення об’єктивного світу у свідомості дітей [2, с. 65].

Цінним для теорії та методології педагогічної науки стала сформульована О. Музиченком концепція розвитку школи: “виховання і навчання повинні творитися із середини учня, а не ззовні, виховання і навчання повинні складатися не із зовнішнього впливу вчителя на учня, а з діяльності самого учня” [84, с. 8]. Професійною довершеністю вчителя педагог вважав розвиток творчого потенціалу учнів і вимагав від наставника “не давати дітям готову правду”, а допомогти їм знайти “шлях до правди”, використовуючи наступний механізм: прагнення до дії – через інтерес – до виявлення волі. Він вважав, що вдале розв’язання проблеми відкриття істини забезпечить учням нове, ширше розуміння дійсності, викличе в нього почуття задоволення від процесу навчання і стане джерелом мотивації навчання [73, с. 10].

Розробляючи категорії дидактики, О. Музиченко достатньо повно схарактеризував поняття “Зміст освіти”. Дослідник визначає його як “розвиток самостійності мислення, чіткий погляд на здобуття знань, формування загального світогляду”. Мету змісту освіти вчений розкривав через завдання, що ставилися перед школою, а саме: 1) школа повинна не стільки дати певне

коло знань, скільки збільшити загальну психічну працездатність дитини, створити на цьому ґрунті вільну розвинену особу, індивідуальність; 2) якщо школа не дає простору для самостійної діяльності дитини, то в дитині руйнується природна потреба до дії; 3) творчий учитель повинен бачити свої функції не в тому, щоб самому все зробити за дитину, а створити такі умови навчання та виховання, за яких учень зміг би розвиватися завдяки власній діяльності та в її процесі; 4) завдання учителя – виховати розум дитини, забезпечити розвиток техніки його розумової праці [84, с. 15].

Аналіз наукових праць О. Музиченка дозволяє зробити припущення, що педагог не дав чіткого визначення принципам навчання. Лише в окремих доробках ученого зазначено, що в ході своєї діяльності вчитель повинен дотримуватися загальних закономірностей і норм діяльності, які забезпечуватимуть мету освіти. Таке розуміння є близьким до сучасної характеристики. Принцип (*princīpium* – основа, першоначало) – це загальна керівна норма дії. Принципи навчання – це вимоги до вчителя, учнів, дидактичної системи, до зв'язків між цими трьома компонентами педагогічної системи [68, с. 81, 83].

О. Музиченко висував вимоги до школи та вчителя, що визначали суть принципів навчання:

1. *Принцип гуманізації*, що передбачав необхідність плекати та розвивати здібності і талант кожної особистості: “Школа повинна забезпечити кожному учневі можливість розвивати всі свої сили та здібності до вищої повноти та досягнути освіти, що відповідає здібностям, працьовитості і наполегливості кожної дитини” [87, с. 160];

2. *Принцип естетизації навчання*, що розглядався як частина реалізації принципу гуманізації та передбачав формування в учнів художньо-естетичного смаку. Метою художнього виховання О. Музиченко вважав уміле використання естетичних емоцій для того, щоб викликати “рух, активність, волю учня”. “Продукція, самодіяльність, воля, розвиток особистості, барвистість життя – такі наслідки художнього виховання”, – писав учений [84, с. 100]. Олександр

Федорович вважав, що художнє переживання є тією внутрішньою діяльністю дитини, що лише кількісно відрізняється від діяльності творчої. Естетичною насолодою він називав активне переживання змісту художнього твору і порівнював цей процес з творенням митця, наполегливо виступаючи за “розвиток художніх сил усього народу”, а не елітарний “художній смак” окремих його членів, і закликав до введення художнього виховання в навчально-виховний процес загальноосвітньої школи.

Наслідком художнього виховання для О. Музиченка став розвиток творчих, продуктивних сил дитини, переконання, що людина з продуктивними здібностями, маючи в собі внутрішню силу, завдяки багатству власного духовного світу завжди буде спроможна адекватно сприймати зовнішнє оточення і впливати на нього.

Серед розмаїття засобів художнього виховання педагог виокремлював:

- огляд та ознайомлення учнів з кращими творами образотворчого мистецтва (“пояснююче читання” картин), що мало б на меті “з одного боку, розвинути в дітях естетичні почуття і смак, а з іншого – навчити їх милуватися красою”. В основу цього процесу необхідно покласти безпосередні спостереження дітей за природою, а творче завдання вчителя – викликати в них “момент естетичної втіхи” під час переходу від натури до картини [84, с. 102];

- дитяче малювання як навчальну дисципліну. Учений зауважував, що кожний учень повинен навчитися добре малювати, зокрема з натури, за потреби – пройти курс акварельного малювання. “Малюнки й акварелі з натури не тільки збудять зацікавлення природою і зміцнять у пам’яті пережиті втіхи, вони навчають учня взагалі бачити речі так, як потрібно, й розуміти те, що побачили”, – писав у своїх працях О. Музиченко [84, с. 102];

- вивчення образотворчої грамоти, що поєднувало б у собі не тільки знання учнів про “світ фарб, тіней і руху, далечинь, перспективу, подробиці”, а й уміння “вдивлятися в навколишній світ, перейматися його настроями й переживати його”;

– дотримання естетичних вимог, піклування про красу при будуванні нових будинків, зокрема, нових шкіл. О. Музиченко пропонував запровадити спеціальні педагогічні журнали, в яких досліджувалися б проблеми спорудження й оздоблювання шкільних будинків, класних кімнат, коридорів тощо.

3. *Принцип пізнавальної активності учнів*, який передбачає, що еволюцією в людині закладена потреба в самостійній активній діяльності, активному впливі на зовнішнє середовище. Позитивний результат будь-якої діяльності визначається активністю людини та є запереченням догматизму й пасивної ролі учнів у навчанні. Якщо дитина весь час відчуватиме потребу такої діяльності та їй будуть створюватися умови для цього, то в її характері сформується постійне прагнення до чогось, що буде гарантією її життєвої стійкості [88, с. 3];

4. *Принцип індивідуального підходу до учнів*, що означав урахування індивідуальних особливостей вихованців: “Моральна задача освіченого вчителя – враховувати індивідуальність учнів” [89, с. 14];

5. *Принцип науковості* полягав у тому, що вчитель був зобов’язаний викладати предмет на підставі перевірених наукових даних, новітніх досягнень науки (“будь-яку встановлену й доведену істину допускати зараз же до всіх шкіл”), розкривати зв’язок з іншими науками [87, с. 85];

6. *Принцип зв’язку навчання з життям*, що передбачав поєднання навчання і практичного життя. О. Музиченко виступав проти стереотипів у шкільній кімнаті, проти обтяження пам’яті “сирим” матеріалом і його відчуження від життя [84, с. 109];

7. *Принцип наочності* – це керівний принцип організації трудової школи (О. Музиченко пов’язував принцип наочності з принципом трудової школи). Педагог стояв у витоків інноваційного процесу створення трудової школи в Україні, розуміючи її як “свідому мету своєї діяльності із закінченим характером, що веде до розвитку творчості, креативності думки учня,

можливості самостійно розвивати власні здібності, самовизначитися” [92, с. 15].

Підвалиною принципу наочності (трудової школи) слугувала теорія про роль споглядання в навчанні, яку розробив Й. Песталоцці (1746 – 1827 рр.). Швейцарський педагог вважав наочність абсолютною основою навчання, через яку дитина шляхом спостереження отримує правильні уявлення про світ, розвиває мислення й мову. Міркування Й. Песталоцці про наочність український педагог вважав “великим відкриттям, що дало людству більше користі, ніж відкриття Америки” [75, с. 65]. Розвиваючи ідеї Й. Песталоцці, О. Музиченко пояснив використання наочності для розвитку абстрактного мислення. Він визначив, що активний, самовільний процес пізнання в дитини починається з чуттєвих сприймань (“наочного споглядання”), інтуїції (“наочного уявлення”), виходячи на рівень абстрагування, яке стає важливим компонентом розумової діяльності учнів, потрібним для узагальнення і формування понять. Порівнюючи нові й раніше пізнані предмети чи явища (знання, які вже є в дитини, а не які вона одержує ззовні, від учителя), учні їх аналізують, синтезують, абстрагують, повільно утворюючи перед очима предмет або явище. І цей процес мав стати активним, творчим. Переживання радощів пізнання є основою формування пізнавальних інтересів, самостійності, допитливості учнів, “піднесення сил духу”. При цьому роль учителя здається зовсім непомітною. Але саме вміння створити на уроці таку ситуацію, що потребує від учнів самостійних дій, О. Музиченко вважав показником високого рівня професіоналізму вчителя. Він писав: “Учитель тут ніби тихо і спокійно із своїм умінням йде за природою учня, що пізнає (за законами споглядання). Такий процес породжує бадьорість, веселість, без яких навчання нічого не варте” [75, с. 65].

Слід відзначити, що О. Музиченко високо оцінював передові педагогічні ідеї Й. Песталоцці. Він вважав, що саме з ними пов’язана “весна української народної школи” [207, арк.1–3];

8. *Принцип комплексного навчання*, пояснюючи який, О. Музиченко спирався на вже існуючий досвід зарубіжних, російських і вітчизняних колег. Зауважуючи, що комплексне навчання було відносно новим явищем у теорії та практиці як російської, так і зарубіжної школи, вчений провів ґрунтовне вивчення його теоретичних основ і провідних напрямів.

Важливе значення, на його погляд, мало методичне обґрунтування комплексної системи навчання, яку подали у своїх роботах німецькі педагоги Б. Отто та А. Шульц. Вони прийшли до отриманих результатів одночасно й незалежно один від одного і визначили комплексне навчання (“gesamtunterricht”) як вивчення складних зв’язаних єдностей дійсності (комплексів), що організовувалося за принципом поєднання предметного (традиційного) та загальнопредметного навчання. Останнє проводили у вигляді “невимушених бесід та обміну думок щодо різноманітних предметів, а особливо – про події дня” та метою яких вважали вивчення і подальший розвиток рівня духовного розвитку дитини, її здатності до пізнання, активного оволодіння тією чи іншою діяльністю. У перекладі з німецької мови термін “gesamtunterricht” звучав по-різному: “загальне викладання”, “об’єднане викладання”, “загальнопредметне викладання”. О. Музиченко називав його “синтетичним викладанням”. Висловлюючи власне бачення на загальнопредметність, український педагог приділяв увагу “інтуїції педагогів-художників, які працюють у колективній студії пошуку”. Цінною для наслідування вважав ідеї німецьких педагогів про те, що запорукою досягнення мети загальнопредметного навчання є: по-перше, перебування вчителя у стані захоплення процесом викладання (це виявляється в його бажанні й умінні формувати дитячий інтерес до пізнання, керуючись істиною, бо на етапі початкової освіти ніщо так не радує дитину, як зміна вражень) [86, с. 74]; по-друге, відсутність будь-якої регламентації з боку керівних органів щодо організації вчителем загальнопредметного навчання, особливо складання ним плану навчальних предметів.

У контексті зазначеної проблеми розглянемо діяльність Лейпцизьської вчительської спілки, що об'єднала теоретиків і практиків реформи німецької школи В. Вундта, Е. Меймана, П. Барта, Г. Гаудіга, Г. Фогеля та ін. Це були педагоги-дослідники, які розв'язували проблеми організації загальнопредметного навчання на основі даних вивчення загальних закономірностей та індивідуальних особливостей фізичного та духовного розвитку дитини. Загальнопредметність учені розуміли як “поєднання всього того, що викладається в школі”. Призначенням школи вважали приведення дитини до такого розуміння різноманітних явищ навколишнього світу, сутності культурних цінностей, що відповідало б її розвитку. Лейпцизькі педагоги наголошували, що розподіл навчального матеріалу на окремі предмети є необхідним для науки, але зовсім не потрібний для дитини 6–8 років, яка ще не володіє спроможністю систематизувати й узагальнювати знання про цілісні явища навколишнього світу. Це, відповідно, активізує пізнавальну діяльність дитини: спонукає ставити запитання вчителю, з'ясовувати незрозуміле, поглиблювати процес пізнання. Педагогічним умінням учителя вважали здатність організувати навчальний процес так, щоб дитина, зберігаючи свою свободу та рухливість, відчуваючи себе частиною природи, легко, із задоволенням, без примусу переходила від домашнього до шкільного життя. Стиль педагогічного спілкування вчителя при цьому ґрунтувався на “душевних стосунках” з учнями.

Ще одним джерелом наближення до ідей комплексності на Україні були, на думку О. Музиченка, ідеї про предметні уроки П. Перевлеського, М. Бунакова, В. Вахтерова, М. Корфа, Т. Лубенця. Усіх цих педагогів О. Музиченко вважав “песталоцціанцями” [207, арк. 2].

Відомий російський дидакт П. Перевлеський змістом предметних уроків визначав достовірне і ґрунтовне вивчення розподілених на дрібні складові явищ у їх зв'язках, дій щоденного життя (за висловом О. Музиченка, комплексів). П. Перевлеський пропонував розподіляти доуніверситетську освіту на два центри: молодший (8–12 років) і старший (12–17 років). Предметні уроки



вважав проміжною ланкою між конценрами. Учений розглядав такий урок за схемою: розвиток навичок читання та письма – вивчення дійсності (комплексний підхід) – наукове вивчення фахових дисциплін, що викладаються. Для допомоги вчителю П. Перевлеським було розроблено 65 зразкових предметних лекцій з вивчення природничих наук і рідної мови.

Розвиваючи ідеї П. Перевлеського, російський педагог М. Бунаков запропонував одну з форм проведення предметних лекцій – навчальні прогулянки на природу, з подальшим обговоренням та виконання розумових вправ.

Дослідження П. Перевлеського і М. Бунакова стимулювали науково-педагогічні пошуки О. Музиченка щодо комплексності. Цей термін учений характеризував як організацію процесу навчання, побудову змісту освіти, що надавала можливість пережити дітям “життєвих вузлів”, тобто різноманітні епізодичні явища довкілля (пов’язаних, наприклад, з результатами людської діяльності, різними механізмами, влаштуванням будинку, здобуттям та обробкою матеріалів, міськими спорудами тощо). Кінцевою метою комплексності педагог вважав формування в учнів інтегрального, матеріалістичного світогляду. Головну увагу при цьому надавав I концентру – початковій школі з подальшим використанням комплексного навчання для учнів II концентру.

Методологічною основою комплексності О. Музиченко вважав моністичний біогенетичний закон, сформульований Е. Геккелем. Педагогічне використання біогенетичного закону полягає в тому, що дитину розглядають як активний продукт виховання. У кожний період розвитку дитини закони наук були представлені як збагачення й оформлення її власного досвіду, а не як зовні нав’язані істини. Побудова навчально-виховного процесу передбачалася організованою скомплектованою й комплексною, за принципом самовідкриттів і саморозвитку [145, с. 182].

Особливість комплексної системи навчання, за О. Музиченком, полягає в її ідеологічному підґрунті. Педагог розглядав комплексність як “плід творчості

післяреволюційної педагогічної думки”, що ставила за мету виховання будівників майбутнього і розподіляв вивчення комплексу на три етапи: перший – правдиве вивчення дійсності; другий – оволодіння нею; третій – посилення її зміна [86, с. 95]. Разом з тим, О. Музиченко, залишився вірним своїм поглядам і розглядав комплексність передусім як засіб розвитку учнів.

Головною умовою успішної організації навчально-виховного процесу за принципом комплексності О. Музиченко вважав професіоналізм учителя, серед складників якого виокремлював:

- розуміння “комплексу” не як поєднання предметів навчання, а як випадкового єдиного явища навколишнього життя, що є сукупністю різноманітних характеристик і для вивчення якого потрібно органічне використання різних навчальних предметів (бджола, яка летить, вже є комплексом тому, що дитина, зосередивши свою увагу на цьому єдиному матеріалі, захоче дізнатися: куди вона летить і де вона живе, тобто визначить безліч сторін цього явища, для обґрунтування яких і будуть потрібні знання багатьох навчальних предметів) [86, с. 99]

- розуміння необхідності вивчення “вузьких” комплексів як складових великого, що пояснювалося неможливістю дитячої психіки опанувати навчальний матеріал відразу;

- уміння наповнювати комплексні програми викладання краєзнавчим матеріалом, порівнювати його з інтернаціональним і родинознавчим, трансформацію його в культурознавство [93, с. 50];

- забезпечення стану зацікавленості учнів, інтересу до пізнання;

- створення такої системи взаємодії вчителя з учнями на уроці, що забезпечувала б відчуття ними задоволення від спільної праці, розвиток емоційно-вольової сфери як учня, так і вчителя.

Упровадження комплексної системи навчання в Україні викликало значні труднощі та супротив з боку вчителів. Хоча Народний комісаріат освіти щорічно, починаючи з 1921 р., видавав “Порадник із соціального виховання дітей”, перехід на навчання за принципом комплексної системи, на думку

О. Музиченка, мав стихійний, революційний, теоретично невизначений характер. Учителі не розуміли, власне, суті поняття “комплекс”, який матеріал потрібно використовувати, не мали достатніх методичних розробок комплексів і регламентацій щодо функцій учителя у процесі комплексного навчання. Розуміючи, що продуктивність організації комплексної системи навчання залежить насамперед від учителя, його готовності до організації і впровадження комплексності у практику, рівня його компетентності, О. Музиченко як творець авторської концепції комплексності вважав своїм обов’язком проводити роз’яснювальну роботу серед учителів.

Так, у 1923 році він взяв участь у п’яти шкільних конференціях і керував сімома губернськими й окружними педагогічними вчительськими курсами, де спілкувався майже з двома з половиною тисячами вчителів і відповів на понад тисячу “нагальних” питань, що стосувалися, головним чином комплексного навчання.

Запровадження комплексності в Україні, наполягав О. Музиченко, потребувало пошуків нових підходів до системи підготовки педагогічних кадрів. О. Музиченко писав: “Якщо уряд негайно не прийме заходів для підняття рівня підготовки вчителів, через п’ять років у школі працювати буде нікому” [85, с. 69].

9. *Принцип виховуючого навчання* передбачав вирішення фундаментальної педагогічної проблеми співвідношення процесів навчання і виховання і тісного зв’язку між ними. Метою виховуючого навчання О. Музиченко вважав розвиток вольових та інтелектуальних особливостей і задатків особистості, її емоційної налаштованості. Він розглядав різні погляди щодо засобів досягнення виховуючих завдань навчання, а саме: 1) механічний зв’язок між знанням і вихованням – “будь-яке знання і є виховання, тобто запасний фонд розумової сфери людини”, що передбачав розвиток інтелекту учня, а завданням учителя – передати учневі якомога більше будь-яких знань [146, с. 47]; 2) використати такі засоби навчання, які б викликали в учнів живий інтерес і досягли виховних цілей. До таких засобів належать: добір навчальних

предметів (релігія, історія, література, природознавство тощо) та форм навчання (ігри, гімнастика, театральні вистави, літературні бесіди тощо); 3) вибір активного методу викладання, що давало можливість виявити творчий потенціал учителя та самостійну, вільну, бажану розумову працю учнів. Серед ключових вважаємо питання вибору методів навчання у творчості О. Музиченка. Дослідник доводив, що вибір доречного методу (методичної форми навчання) забезпечує реалізацію цілей і змісту навчання. Від вдалого вибору залежав успіх усього процесу навчання. Методом навчання педагог називав своєрідний спосіб “пророблення навчального матеріалу з метою отримання учнем розумової підготовки” [90, с. 6]. Необхідною ознакою методу називав переконливість учителя щодо правильного добору дидактичних дій (взаємодій учителя та учня) для отримання попередньо запланованого результату від використання методу навчання. Таке розуміння методу навчання є близьким до сучасного. Так, С. Гончаренко визначає методами навчання упорядковані способи взаємопов’язаної діяльності вчителя й учнів, спрямовані на розв’язання навчально-виховних завдань [17, с. 280]. В. Бондар метод навчання характеризує як багатостороннє, багатомірне, багатоякісне, поліфункціональне дидактичне явище. Засобу, за допомогою якого учні долають шлях від незнання до знання, форми руху змісту навчального матеріалу, способу керувати їхньою пізнавальною діяльністю [2, с. 78].

Студіювання наукових джерел засвідчує, що на початку XX століття не існувало єдиної класифікації методів навчання. Так, П. Каптерев виокремлював три форми передачі знань учням: догматичну, аналітичну й генетичну, яку поділяв на сократичну та евристичну [45, с. 35].

П. Юркевич до спеціальних методів навчання відносив наочне навчання, а саме: самостійне споглядання і демонстративне споглядання. Відповідно до характеру взаємин учителя та учнів, учений описував акроаматичну та еротематичну методичні форми навчання. Перша (диктування, розповідь, опис, теоретичне читання) передбачала усне повідомлення слухачам інформації у

готовому для засвоєння вигляді. Друга (катехізаційна, сократична, діалогічна) – дискусію між учителем та учнями [170, с. 250–258].

Д. Дьюї виокремлював практичні методи навчання, метою яких було безпосереднє пізнання дійсності учнями та забезпечення інтелектуального і морального розвитку учнів [26].

О. Музиченко, обґрунтовуючи класифікацію методів навчання, акцентував увагу на:

– традиційному визначенні навчального процесу як прямої та постійної взаємодії вчителя та учнів, вважаючи, що учень є центральною фігурою навчального процесу – він працює (навчається), а вчитель його працю організовує (викладає);

– співвідношенні таких якостей діяльності, як “активність” та “пасивність”;

– існуючих напрямках розвитку педагогічної науки: дидактичному матеріалізмі, що ставив на перше місце зміст навчання, та дидактичному формалізмі, що складав парадигму розвитку освіти того часу, спрямовуючи увагу до методу навчання. (див. табл. 1.3.)

Таблиця 1.3.

**Порівняльна характеристика дидактичного матеріалізму та дидактичного формалізму (за О. Музиченком) [90, с.7].**

<i>Дидактичний матеріалізм</i>	<i>Дидактичний формалізм</i>
Зміст навчання	Метод навчання
Знати	Думати
Засвоїти матеріал	Розвиток розумових здібностей
Техніка засвоєння	Техніка розумової праці Організація мислення
Результат	Процес
Початок статичний	Початок динамічний
Більш конкретного	Більш загального, абстрактного

Український педагог розподіляв методи навчання на дві групи:

1. *Методи догматичного характеру* трактували як такі, що забезпечували учня певним обсягом знань через запам'ятовування інформації. Школу цікавив не процес мислення, а наслідок. О. Музиченко пояснював це так: “На прапорі давнішої догматичної концепції було написано гасло – “Знати!”. Учні повинні якомога більше знати і запам'ятовувати. З цього й грізний, вічно ненажерливий мотлох школи – засвоєння матеріалу” [84, с. 15]. Діяльність учителя в цьому випадку була домінуюча, активна, а діяльність учня – статична, пасивна.

2. *Методи генетичного характеру* базувалися на принципі нерозривності способу пізнання дійсності; єдності, всезагальності, необхідності й незмінності світових законів, сформульованих представниками моністичної течії. Сутність принципу полягала в тому, що необхідно було “правдиву картину світу подавати учням не інакше, як у формі розвитку – генезису” [84, с. 81]. Мета методу – розвивати самостійне мислення дитини, здатність робити власні висновки. Діяльність учня була активною, в основі знаходився “принцип переробки матеріалу самими учнями, і, разом з тим, відзначався високий ступінь оцінки в дитини вольового елементу, що організовув її свідомість. Звідси – гасло: “Думати !” [84, с. 15]. Діяльність учителя в цьому випадку ставала пасивною: він постійно давав дитині шанс на творчість. Взагалі, творчість О. Музиченко пояснював як складний синтез пізнавальної, емоційної і вольової сфер людської свідомості. Він писав: “У цьому випадку вчитель є закулісним організатором, який не сполохує самостійність учня, але веде її окресленим шляхом” [90, с. 41].

Слід зазначити, що поділ методів на генетичні та догматичні був дещо умовним. Будь-який метод можна було застосовувати активно або пасивно. Активність та пасивність ставала якісною характеристикою всіх методичних форм навчання та суб'єктів навчального процесу: без мінімальних конкретних знань учень не міг порівнювати, зіставляти, робити висновки, а значить не мав основи для розвитку самостійного мислення. Між отриманням знань й умінням мислити для здобуття знань не повинно було існувати протиріч. Однак, це не означало, що всі конкретні знання повідомляв учитель чи їх набував учень

через книгу. Педагог повинен навчити учня “вмілій грі вчених, які вміють взяти ці знання із спостережень за оточенням” [90, с. 8]. Отже, в єдиному потоці діяльності вчителя й учнів на уроці догматичний і генетичний методи доповнювали один одного, були тісно пов’язаними між собою й активно взаємодіяли. Один і той же підібраний для уроку дидактичний матеріал можна було опрацювати за допомогою різних методичних форм навчання.

О. Музиченко зумів уніфікувати категоріально-понятійний апарат, систематизуючи методи навчання і даючи таку їх класифікацію:

1. *Лекційний або напівлекційний метод навчання.* Учитель сам читає оповідання або розповідає його, здійснюючи опосередкований вплив на почуття учнів. Якщо він прагне зосередити увагу вихованців на якомусь враженні, то пропонує намалювати фрагмент з прочитаного або показує підібрану заздалегідь картину. Якщо вчитель прагне переключити увагу з емоційної діяльності учнів на діяльність інтелектуальну, тоді він пропонує учням зробити висновок з прочитаного та записати це в зошити. Діяльність учителя – активна; діяльність учнів – пасивна.

2. *Метод катехізації (запитально-відповідний).* Учні читають оповідання, після чого вчитель ставить запитання щодо прочитаного. Запитання складалися так, що конкретні відповіді на них були в тексті оповідання. Діяльність учителя – активна; діяльність учнів – пасивна.

3. *Евристичний метод.* Учитель до читання оповідання використовував систему запитань з метою підведення думки учнів до подій, про які йдеться в оповіданні. Заслухавши відповіді дітей, учитель читав оповідання. Діяльність учителя – активна; діяльність учнів – опосередковано активна. Вони з легкістю відповідають на запитання вчителя, але опиняються у безвиході, бо не можуть спланувати свою діяльність, не розуміють мети запитань. Отже, діяльність учнів – дещо пасивна.

4. *Задачний метод.* Учитель пропонує учням написати оповідання та використати в ньому задану інформацію. Таке завдання нагадує математичну задачу. Воно обмежує думку учня, пов’язуючи її умовами. Учителеві необхідно

так підібрати інформацію, щоб учні, виконуючи завдання, не мали усіх необхідних даних для вичерпної відповіді і звернулися із запитанням до вчителя. Саме запитання вчителів, а не від учителя є ціннісним, і таку методичну форму можна вважати активною.

5. *Проектний метод.* Дидактичний матеріал використовується для конкретної справи, для влаштування виставок, організації вистав, концертів, вечорів тощо.

6. *Проблемний метод* передбачав висування проблеми в ході уроку у формі проблемного запитання. Особливістю методу було те, що він містив більший або менший обсяг інформації у вигляді прихованих суджень, які становили умови виникнення проблеми. Існувало два варіанти: висування проблеми вчителем чи висування проблеми учнями. Перший передбачав отримання учнями від учителя “настанови” та “площини” (проблеми), на якій повинна була будуватися думка, Це знищувало ініціативу, самостійність, а отже, активність і творчість учнів, позбавляло можливості самоконтролю. Другий – самостійне визначення проблеми уроку учнями, що виявлялося в запитаннях учителів. Проблемний метод навчання мав активний характер у випадку, коли з боку вчителя не було будь-якого натяку, навіювання щодо визначення теми уроку [152].

У межах проблемного методу виділимо *дослідницький метод* навчання, який передбачав такий рівень пізнавальної активності кожного учня, коли той самостійно формулює навчальну проблему, знаходить спосіб розв’язання і розв’язує її без допомоги ззовні.

Заслуга О. Музиченка полягала в тому, що він надавав перевагу активним методам навчання. Визначальною функцією цих методів теоретик тогочасної дидактики вважав формування в учнів самостійності мислення, пізнавальної активності, готовності до творчої діяльності. І хоч у процесі розв’язання проблем учні не робили об’єктивних відкриттів, “активний метод ставив учня у становище дослідника і давав змогу знаходити наукові факти замість того, щоб про них чути” [90, с. 30].



Українські вчені, послідовники О. Музиченка, починаючи із середини ХХ ст., здійснювали власні авторські класифікації методів. В. Бондар, виходячи із сутності таксономії (уніфікації), зауважує, що найбільш вагомими дослідженнями щодо класифікації методів навчання є праці А. Алексюка, Ю. Чабанського, В. Бондаря, І. Лернера, В. Онищука, О. Савченко, М. Сказкіна, В. Сухомлинського. Серед відомих дидактів – Г. Ващенко, М. Даденков, К. Ягодовський, Є. Перовський, Є. Голант, М. Данилов, М. Верзилін [2, с. 83].

Саме в умінні застосовувати активні методи навчання, доводив О. Музиченко, виявляється майстерність і професіоналізм учителя. Педагогічна майстерність ґрунтується на глибокому усвідомленні сутності, особливостей методів, на свідомому оперуванні прийомами методичної техніки вчителя, що властиві конкретному методу. Доцільний вибір методу навчання, комбінування прийомів, спрямованих на його реалізацію, сприяє оптимальному розв'язанню конкретних дидактичних завдань конкретного уроку і, як наслідок, розвитку творчості як учителя, так і учня. Застосування педагогом активних методів навчання потребувало значних витрат часу. До того, ж ефективне набування певних навичок навчання, культивування самостійної думки учня у громадській і суспільно-корисній роботі відбувалося не відразу після уроку, а лише через кілька років потому [90, с. 36].

На початку ХХ ст. представники реформаторської педагогіки намагалися модифікувати панівну у школах класно-урочну систему навчання з її, передусім, предметним змістом з метою найбільш повної реалізації принципу індивідуалізації навчально-виховного процесу. О. Музиченко, зокрема, розробляв зміст і структуру уроку в системі комплексного навчання, яке стало поширеним, починаючи з 1923 р.:

1. Учитель визначає мету уроку та відбирає відповідний матеріал.
2. Учні (під керівництвом учителя) розробляють план для досягнення мети уроку: програмне і методичне планування.

Програмне планування передбачало послідовність розподілу матеріалу комплексно (хід роботи учня) –на рік, триместр, комплекс, підкомплекс. О. Музиченко вважав ефективним планування на кожні 5–7–10 днів залежно від складності навчального матеріалу й можливості ознайомити з ним учнів. Система уроків, побудована у вигляді блочної теми (комплексу), забезпечувала якість комплексного навчання.

Методичне планування – це “внутрішнє бачення вчителем” учня, яке визначається методичною формою навчання.

3. Учні працюють з матеріалом, який підготував до уроку вчитель, та доповнюють його своїм, дібраним самостійно;

4. Отримання учнями нових знань за допомогою обраного вчителем методу. О. Музиченко вважав, що нові знання вихованець отримує через повідомлення, засвоєння, закріплення. Для вдалого здійснення цього процесу рекомендував майбутнім і молодим учителям дотримуватися таких складових у проведенні уроку: використання вже існуючого досвіду дитини; розширення цього досвіду новими знаннями; відмежування подібних знань; оволодіння новими знаннями шляхом формулювання правил, законів, висновків тощо; покращення навколишнього життя за допомогою отриманого знання.

5. Застосування отриманого знання на практиці.

Аналіз дослідницьких пошуків О. Музиченка дає можливість припустити, що сукупність уроків у межах однієї теми (комплексу) на початку ХХ ст. характеризувалося ознаками модульного (інтегрованого) навчання. Сучасні вітчизняні дидакти визначають модуль як функціональний вузол, завершений блок інформації, у який входять чітко окреслені цілі навчання, банк інформації і методичне керівництво з досягнення поставлених цілей. Перевага застосування модульного типу навчання полягає у можливості сконцентрувати увагу учнів на змісті навчального матеріалу і необхідності розвивати пізнавальну діяльність щодо вивчення та дослідження явищ і процесів природи та суспільства [48]. Український вчений В. Бондар модульне навчання розуміє як процес засвоєння навчальних модулів в умовах повного дидактичного циклу,

який включає мету й завдання, мотивацію на якісне засвоєння, зміст (навчальний модуль), методи й форми прямої, опосередкованої та самостійної навчально-пізнавальної діяльності, корекцію, самооцінку й оцінку результатів засвоєння знань, умінь та навичок, що входять до його структури [2, с. 197].

Визначальним орієнтиром при розробці й обґрунтуванні комплексної системи навчання для О. Музиченка було виховання розуму дитини. У вимогах до навчального плану, за О. Музиченком, мали значення:

- розвиток у школі всіх людських інтересів;
- вивчення предметів, що містять знання про людину та природу і сприяють формуванню світогляду дитини;
- урахування індивідуальних особливостей учнів [87, с. 14].

Пріоритетне місце в переліку шкільних предметів О. Музиченко відводив природознавству (географії як одній із складових). Природа з її безмежною красою є невичерпним джерелом наукового пізнання, і саме вивчення природничої історії дасть людині правдиве уявлення про світ, у якому вона живе. “Людина не повинна стояти поза природою, її не можна протиставити природі, навпаки, людина – найпрекрасніший і найвеличнійший продукт природи”, – писав педагог [84, с. 85]. Головна турбота практичних педагогів – встановити межі шкільного викладання природознавства. О. Музиченко звертав увагу на педагогічну цінність космографії та фізики, визначаючи її у виявленні “причин, взаємин і єдності всього існуючого” [84, с. 86].

Теоретичну частину змісту шкільної освіти педагог пов’язував з вивченням рідної мови, географії, історії літератури, релігії, заняттями малюванням, ліпленням, музикою, співами тощо. У питанні вивченні рідної мови О. Музиченко (філолог за фахом) розглядав два підходи: навчати учня “історичній мові” чи навчати його “механізму розмови” й “механізму вимови”. Дотримання першого підходу давало можливість ознайомлювати учнів з історичним розвитком мови, з її діалектами й говірками, що є дуже корисним як для розумового розвитку, так і для правильного зрозуміння власної сутності. Прихильники другого підходу переконували, що історія мови, її форми, історія

літератури нічого не дає учневі й майбутньому вчителю, якому передусім, необхідно знати будову та роботу органів мовлення, фізіологію голосового апарату, техніку й естетику мови [90, с. 5]. Український вчений відстоював позицію, що сучасний педагог мав викладати мову як прикладну науку. Метою такого викладання є формування активного вміння використовувати своє мовлення. Для учня мова є технічним предметом, таким, що понад усе сприяє вихованню точності, самодисципліни, здатності до узагальнення, ясності мислення, почуття форми і художньої насолоди. О. Музиченко доводив: “Хто формує мову, той формує людину” [84, с. 5]. Він вважав за необхідне обмежити навчання класичним мовам на користь сучасним культурним іноземним – англійській, французькій, італійській.

Отже, ім’я О. Музиченка пов’язане із запровадженням новітньої системи навчання, що мало на меті розвиток пізнавальної активності учнів. Серед складових авторської системи: принципи навчання (головними серед яких були інноваційні принципи комплексного навчання, виховуючого навчання), активні методи навчання (методи генетичного характеру).

Дослідницькі студії видатного українського педагога стали підґрунтям для наукових пошуків і творчих здобутків сучасних теоретиків і практиків педагогічної галузі. Серед більшості талановитих дослідників дидактики в радянський період були й такі, слушно зауважує О. Лавріненко, хто підтримував дидактичні погляди Я. Коменського, його своєрідний підхід щодо одного методу в освітній системі. Але ідеологічна машина першої половини ХХ ст. не визнавала цього й, більше того, переслідувала його прибічників. Про це свідчить Постанова ЦК ВКП(б) від 25.08.1932 р. “Про навчальні програми і режим в початковій і середній школах”. Такому ж табу піддавали “педагогічну майстерність”, поза якою дидактику вважали зайвою. Тривалий час теоретики дидактики уникали цього актуального питання. Виключенням є російський учений Ю. Бабанський, який опосередковано підійшов до головного питання освіти – місця і ролі вчителя в реалізації дидактичних методів і принципів. Талановитий педагог розумів, що всі сподівання щодо дидактики як теорії

учіння є лише підходом до модернізації освіти, справжня модернізація залежить лише від учителя. Дидактика набуває сили в освітніх удосконаленнях лише будучи організаційною складовою педагогічної майстерності вчителя [57].

Педагогічна майстерність пов'язує дидактику з педагогічною дією, олюднює, опочуттєвлює зміст учіння та форми його організації, існування й опанування (тобто, дидактику). В. Дяченко, проаналізувавши дидактичні положення, вироблені українським педагогом О. Музиченком справедливо відзначає: “Організаційні форми учіння (індивідуальна, парна, групова і колективна) є структурами спілкування, які використовуються у процесі учіння, де б і коли це учіння не застосовувалося. Вони і складають ту організаційну основу освітнього процесу, від якої залежать потенційні можливості учіння і виховання у школах та інших навчальних закладах. Ці чотири організаційні форми не протиставляються уроку. Усі вони, включаючи урок, є похідними, вторинними цих чотирьох форм, на яких базується як урок, так і всі інші форми, що його доповнюють. ...Без з'ясування сутності і класифікації організаційних форм учіння неможливо пізнати об'єктивні закони функціонування та подальшого розвитку освітнього процесу. Без наукової теорії організаційних форм учіння наукова теорія методів учіння і наукове обґрунтування прогнозування школи майбутнього неможливі ” [27, с. 49–50].

## РОЗДІЛ 2

### ВНЕСОК О. МУЗИЧЕНКА У РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВІТЧИЗНЯНОГО ВЧИТЕЛЯ

#### 2.1. Сутність педагогічних технологій у творчості О. Музиченка

Поняття “технологія” (з грецької: *techne* – майстерність, мистецтво, *logos* – вчення, поняття) означає “науку, знання про майстерність” [68, с. 308]. Педагогічну технологію сучасні вчені розглядають як науку, що досліджує найбільш раціональні шляхи навчання; систему способів, принципів і регуляторів, які застосовують у навчанні; стратегію, алгоритм дій педагога щодо організації педагогічної діяльності. Суттєвою особливістю педагогічної технології є розробляння, деталізація інструментальних аспектів педагогічного процесу, системи логічно вмотивованих дій. Існують дві принципові позиції щодо того, чи можна розглядати педагогічну технологію як певний інструмент навчання й виховання, яким повинен оволодіти кожний педагог. Прибічники однієї переконані, що виховання й навчання є творчими процесами, інтуїтивним осягненням світу іншої людини і відповідним впливом на цей світ; їх опоненти доводять, що педагогічний процес носить інструментальний характер і має на меті – виховання особистості із заздалегідь заданими властивостями [24, с. 25]. Цей дискусійний процес має глибокі історичні корені.

Перші спроби обґрунтувати педагогічні технології у сучасному розумінні були зроблені Я. Коменським (1592–1670 рр.). Розглядаючи педагогіку як техніку, а процес навчання як “дидактичну машину”, видатний чеський педагог писав: “Необхідно бажати, щоб метод людської освіти був механічним, тобто він повинен усе приписувати настільки визначено, щоб усе, чому навчаються, чим займаються, не могло не мати успіху”. Учительську працю Я. Коменський порівнював з працею ремісника, який повинен якнайретельніше засвоїти техніку своєї справи для того, щоб стати вмілим майстром. Запорукою успіху вчителя у справі досягнення ним високого рівня педагогічної майстерності педагог вважав опанування секретами виховання й відповідними прийомами

навчання [117, с. 20]. Такі підходи Я. Коменського пізніше розвинув Г. Мюнстерберг (1863–1916 рр.). Німецький психолог і філософ ставив в один ряд учителя і представників різних мистецтв або ремесел (садівника, архітектора, коваля тощо). На переконання засновника прикладної психології (психотехніки), і ремісник, і вчитель у своїй діяльності повинні керуватися загальними правилами, що ґрунтуються на законах природи. Учений був переконаний у тому, що технологія навчального процесу (система прийомів і дій вчителя) гарантувала позитивний результат навчання [95, с. 50].

Елементи технологічного підходу представлені і в працях таких видатних педагогів, як Й. Песталоцці та Ф. Дістервег. Швейцарський педагог Й. Песталоцці (1746–1827 рр.) актуальним завданням педагогіки вважав створення “механізму освіти”, що дасть змогу кожному підготовленому педагогу, який докладе багато власних зусиль, виховати будь-яку дитину [24, с. 59]. Німецький педагог Ф. Дістервег (1790–1866 рр.) розглядав навчання як засіб усебічного розвитку дитини. Він здійснив спробу диференціації дидактичних принципів і правил щодо учня, вчителя, навчального матеріалу, зовнішніх умов [119, с. 92–93].

Представники педагогічного напрямку (т. зв. “педагогіки особистості”), що виник у Німеччині в кінці XIX ст., Ф. Гансберг (1871–1950 рр.), Е. Лінде, Г. Шаррельман (1871–1940 рр.) та ін. виступали проти “педагогічних рецептів” і засуджували спроби впливати на неповторну особистість дитини за допомогою технології. Вони розглядали діяльність вихователя як споріднену діяльності художника, який створює своє творіння. Учені вважали, що виховання є творчістю, яка народжується з особистості самого педагога. Педагог не є ремісником, а є художником-творцем. “Немає абсолютно довершеного методу: будь-який метод набуває справжньої сили лише завдяки тому, що він є власністю відомої особистості, не знаряддя в руках учителя, але сама його рука...”, – писав німецький педагог Л. Візе, який також підтримував зазначений напрям [13]. Тобто, кожна педагогічна ситуація потребувала

особливого до неї ставлення з боку педагога, а успіх її практичного розв'язання залежав виключно від особистої творчості кожного вчителя-вихователя.

Заперечували застосування педагогічних технологій як інструменту впливу на дитину прибічники ідеї “вільного виховання” М. Монтень (1533–1592 pp.), Ж.-Ж. Руссо (1712–1778 pp.), Л. Толстой (1828–1910 pp.), К. Вентцель (1857–1947 pp.) та ін. Французький філософ і педагог Ж.-Ж. Руссо, зважаючи на природу дитини, підґрунтям цього процесу визначав прагнення дитини до самовдосконалення, самопізнання, творчого саморозвитку. Л. Толстой заперечував попередньо створені програми, чіткий навчальний розклад, вимагав, щоб зміст занять визначався інтересами і потребами дітей. Розвиток педагогічної науки він пов'язував з узагальненням педагогічної практики, досвідом учителів. Основне завдання школи Л. Толстой вбачав у тому, щоб учень охоче навчався і предмет навчання був для нього зрозумілим, цікавим та відповідав його розвитку [114, с. 4].

Видатні українські педагоги К. Ушинський (1824 – 1871 pp.) та його учень К. Єльницький важливого значення надавали педагогічному таланту вчителя у створенні власної педагогічної технології. К. Ушинський визначав педагогічну технологію як систему логічно обґрунтованих ідей щодо навчання і виховання [162, с. 15]. К. Єльницький підкреслював, що особистісні якості вчителя, його талант виграють від засвоєння вже існуючої техніки педагогічної справи, яку розумів як процес “передавання думки , що виведена з досвіду, але не сам досвід” [29, с. 45].

У другій половині ХХ ст. педагогічні технології більшість учених розглядали як засіб реалізації більшовицької ідеології. Це надавало технологіям відповідної політичної заангажованості, вимагало врахувати класові характеристики індивіда у процесі цілеспрямованої діяльності тощо. Зміст інформації свідомо добирали з орієнтацією на виховання комуністичної свідомості й моралі. Тобто педагогічні технології використовувалися як засіб формування комуністичного світогляду і поведінки. Політично заангажовані



вчені, педагоги-практики активно розпочали процес конструювання адекватних цим завданням технологій.

Однією з перших у 20-х роках XX ст. була розроблена педологія (грец. *país* (*paídos*) — дитина і *logos* — слово, вчення) — комплексна наука про дитину, яка, за задумом її засновників, мала стати антропологічною базою педагогіки. Саме в наукових працях із педології, що ґрунтувалися на рефлексології (М. Басов, В. Бехтерев, О. Ухтомський, С. Шацький), уперше згадується термін “педагогічна технологія”. Поширюється також і поняття “педагогічна техніка” — сукупність прийомів і засобів, використання яких забезпечує чітку й ефективну організацію навчальних занять. Елементами педагогічної технології вважали також уміння користуватися навчальним і лабораторним обладнанням, наочними посібниками. Нормативні педагогічні знання виводили з педології і вибудовували за схемою, згідно з якою конкретні педагогічні впливи повинні відповідати конкретним умовам виховання та віковим особливостям дитини.

Педагоги, які сповідували цей підхід, намагалися вивчати побутові, природні, соціальні та культурні чинники середовища, які зумовлювали розвиток дитини, її генетичні, фізіологічні, психологічні, соціальні характеристики як похідні від соціальних умов життя. З цією метою використовували тести, анкети, інтерв'ю, експерименти, життєві спостереження.

Збагачення і розвиток життєвих уявлень завдяки “занурення” у світ природи, праці і суспільних відносин сприяли оволодінню учнями системою знань, цілісних уявлень, яких не давало і не могло дати навколишнє мікросередовище. Згідно з концептуальним задумом педологів, беручи участь у суспільно корисній праці, змінюючи навколишнє середовище відповідно до набутих у школі знань, умінь і навичок, діти збагачують свій ціннісно-емоційний світ, оволодівають соціально значущими видами діяльності. Цей аспект педагогічної технології високо оцінили відомі зарубіжні вчені Д. Дьюї та В. Кілпатрік.

У 30-ті роки XX ст. в освітній системі США розпочалася технологічна революція. Протягом наступних десятиліть зазнало еволюції і тлумачення терміна “педагогічна технологія”, його сутності, структуру і джерела розвитку [116].

На основі ретельного вивчення сутності й підходів вітчизняних і зарубіжних учених О. Музиченко визначив педагогічну технологію як систему прийомів методичної техніки, педагогічне мистецтво вчителя. Учений високо оцінював технологічну грамотність освітянина, однак радив уникати рабського, механічного наслідування педагогічних шаблонів. Олександр Федорович докладно ознайомлював майбутніх учителів із змістом та адаптованих ним до умов української школи педагогічних технологій, формував розуміння вчителем своєї індивідуальної сутності і підтримував процес вироблення ним особистісної педагогічної концепції.

О. Музиченко розробив авторські педагогічні технології, кінцевою метою яких передбачав формування творчої, всебічно розвиненої особистості. Опанування вчителем технологіями сприяє розвитку педагогічної майстерності і загалом розбудові вільної незалежної України. Пов’язуючи дидактичні проблеми із соціальними функціями освіти, він підкреслював: “Демократії потрібні будуть люди сильні, сміливі, охочі до боротьби з природою. Ті, що не зігнуться під першим легким гнітом долі. Наші діти повинні бути до цих умов ретельно підготовлені. Школа має так виховувати дітей, щоб вони не цуралися перешкод, але зустрічали їх і з ними змагалися. Завдання вчителя – викликати в дітях найбільшу самодіяльність і самовираження для проведення життя діяльного, повного змагання” [82, с.9].

О. Музиченко вважав, що творче мислення учнів розвивається лише у процесі здійснення активного типу навчання, яке стимулює пізнавальну активність і самостійність. Пізнавальну активність учений розглядав як основний мотив навчальної діяльності учня і підготовчий етап розвитку його пізнавальної самостійності. Суть пізнавальної самостійності вчений визначав так: “... спираючись на відоме, учень на основі самостійного пошуку

“відкриває” нові знання, або ж створює нові способи пошуку цих знань” [81, с. 202]. Пізнавальна активність формується у пізнавальну потребу – внутрішню необхідну властивість особистості, що викликає підвищену жадобу знань, потяг до творчого осмислення і практичного застосування; при цьому закінчується процес стимулювання учіння педагогом і починається самостимулювання учня [81, с. 206].

Теоретична й педагогічна робота видатного українського вченого була спрямована на обґрунтування сутності таких педагогічних технологій: технології розвивального навчання і дослідницькі технології. Розглянемо їх змістове наповнення більш детально.

Під технологіями розвивального навчання О. Музиченко розумів поступальний розвиток особистісних змін учнів і зауважував, що навчання впливає на розвиток дитини з різним ступенем ефективності. Розвивальне навчання дослідник пов’язував з розумовим вихованням учня. Підґрунтям розвивального навчання науковець вважав уявлення про розвиток дитини як суб’єкта особистісної діяльності, розвиток її самостійної пізнавальної активності. Головною метою розвивального навчання є формування активного творчого мислення дитини, її здатності до самовдосконалення, саморозвитку і самопізнання [153].

Педагог підкреслював, що основи навчальної діяльності людини як форми її саморозвитку, тобто “вміння навчатися”, повинні бути сформованими вже в молодшому шкільному віці (7–10 років). У зв’язку із соціально-економічними перетвореннями в Україні у 20-х роках ХХ ст. перед школою постало завдання вже до 15 років підготувати дитину до оволодіння робітничою професією. Однак цей віковий період був пов’язаний насамперед з етапом фізичного дозрівання (12–14 років). Учень ще не вийшов із стадії конкретного мислення, а розумові дії потребують розвитку абстрактного мислення і є небезпечними, якщо вводяться несвоєчасно. Суперечність між необхідністю якнайшвидшого входження в самостійне трудове життя та занадто раннім віком учнів для повноцінної розумової підготовки визначило

актуальність означеної проблеми. На думку О. Музиченка, розвивальне навчання мало забезпечити умови для успішного здійснення процесу розумового виховання (вибір змісту, методів, форм навчання, організація педагогічної взаємодії вчителя та учнів).

Основним компонентом змісту навчання український педагог вважав конкретне знання, що повинен був отримати учень і яке було передумовою й основою для розвитку мислення. На переконання вченого, мислити – значить встановлювати взаємозв'язки, зіставляти, порівнювати, робити висновки і використовувати на практиці отримане нове знання [90, с. 7].

О. Музиченко так пояснював шляхи отримання нового конкретного знання в межах технології розвивального навчання: “Учням у зв'язку з комплексним завданням пропонувалося виміряти довжину шкільного паркану. Якщо на першу пропозицію виміряти його метром учитель відповів би згодою, було б здобуте конкретне знання, але зовсім не був задіяний творчий потенціал учнів. Якщо ж учитель запропонував би на цьому етапі використати всі можливі способи вимірювання перед тим, як розпочати сам процес, то, мабуть, виявилось, що в таких обставинах вимірювання метром – недоцільно. При цьому учням доведеться подумати і про конкретне, і про загальне. Пропонуючи різні варіанти вимірювання, діти розуміють, що виміряти можна кроками, мотузкою, метром, палицею та постають перед проблемою: чи використати всі можливі способи вимірювання, чи один, але який саме. Отже, роблять узагальнювальний висновок: конкретний спосіб вимірювання залежить від конкретної мети і конкретних обставин. Якщо потрібно було точно виміряти кімнату, знадобився б метр, зробити приблизно виміряти, виміряли б кроками; довгий паркан або вулицю (якщо немає метра) можна виміряти і довгою мотузкою, а якщо під руками нічого немає – будь-якою палицею, а вже у класі їх довжину перевести у метри. Після цих теоретичних міркувань прийняте рішення здійснювали практично, як наслідок, отримували точне нове знання – довжина шкільного паркану” [90, с.8].

Акцентуючи увагу на майстерності вчителя, О. Музиченко розробляв технологію проблемної ситуації, її сутність дослідник убачав у забезпеченні умов для того, щоб саме учень поставив проблемне питання вчителю. Майбутніх учителів педагог знайомив із показовим прикладом висунування проблеми в ході уроку. Особливістю проблемного запитання є те, що в ньому міститься більший або менший обсяг інформації у вигляді прихованих суджень, які становлять умови виникнення проблеми: “Вчитель приносить на урок апельсин. Діти ніколи його не бачили, але бачили м’яч. Дії вчителя: перший варіант – запитання: “Що це таке?”; другий варіант – мовчки показує апельсин, трохи піднявши, випускає його з рук, а потім відриває шматочок шкірки. Дії учнів можна передбачити за двома варіантами. Перший варіант: підказки в запитанні немає, а учень нібито отримує “настанову” від учителя та “площу” (проблему), на якій повинна будуватися його думка (м’яч чи фрукт?). Це знищує ініціативу, самостійність, а отже, активність і творчість учнів, позбавляє їх можливості самоконтролю. Другий варіант – учні відносять предмет, що показує вчитель, до відомої вже групи “м’ячики” й готові заспокоїтися. Але дії вчителя примушують “думку учня стурбуватися”. Виникає суперечність між уже засвоєними знаннями та новими знаннями. Учні розуміють, що це не м’яч, але не мають достатньої інформації для віднесення запропонованого предмету до відомого. До існуючої в них системи знань додається інформація, на перший погляд, з нею несумісна. Активність і творчість виявляються в запитанні вчителю: “Що це таке?”. Від уміння вчителя залежатиме вирішення складного завдання – спонукати учнів до самостійного визначення проблеми уроку [81, с. 205].

Отже, технологія розвивального навчання за О. Музиченком передбачала реалізацію таких етапів: 1) створення проблемної ситуації; 2) формулювання проблеми; 3) процес колективної взаємодії учнів щодо її вирішення. Цей процес педагог описував так: “Перший учень робить крок для досягнення мети уроку, другий – вважає цей крок правильним і робить ще один; третій учень власною думкою “відходить” від теми, четвертий – повертається на попередній шлях і,

таким чином, у постійному шуканні знаходиться визначена мета” [90, с. 31]; 4) перетворення діяльності учнів в самодіяльність; 5) рівноправний характер діяльності вчителя як учасника організованого діалогу.

Зосереджуючи увагу на проблемі розумового виховання, О. Музиченко надавав пріоритетність “рухливо-моторному” принципу навчання, в основі якого – “поєднання дитячої думки, руху і слова” [92, с. 4]. Він наголошував на необхідності усунення в школі пасивного, словесного, сидячого навчання і створенні умов для активізації навчально-виховного процесу. Саме активність, рухливість дитини були важливими засобами виявлення її творчих сил. “Дитяча думка виявляється жваво та яскраво тільки в єдності з рухами”, – писав педагог [90].

У зв’язку з цим винятково цінним для вчителя було оволодіти технологією підготовки і проведення екскурсій. О. Музиченком були визначені такі етапи екскурсійної технології: 1) окреслити тему екскурсії, що пов’язана з вивченням того чи іншого твору; 2) провести бесіду вчителя з учнями стосовно того, що вони очікують побачити. Майстерність учителя полягала в умінні провести бесіду так, щоб дискусійними моментами залишилися ті, які складають суть твору, що вивчається. Цим самим готуємо учнів до активного сприймання твору. Узагалі, дискусію педагог вважав важливим засобом пізнавальної діяльності учнів у процесі навчання. Саме дискусія сприяє розвитку їхнього критичного мислення, дає можливість визначити власну позицію; 3) розглянути картини, що актуалізують тему твору, створюють фон їхнього почуття, але не ілюструють зміст. Наприклад, якщо необхідно було ознайомити учнів з оповіданням про жорстоку поведінку з тваринами, О. Музиченко пропонував учителеві показати не ту картину, на якій зображено візника, котрий мордує свого коня, а використати картину, де зображені сильні, красиві, розумні коні; 4) проведення власне екскурсії, під час якої обговорюють дискусійні аспекти твору, що розглядається. О. Музиченко вважав особливо корисними екскурсії вчителя з дітьми, що проведені не в групі з туристами, а виключно з колективом дітей. Це сприяє наближенню їх до природи,

ефективному сприйманню навколишнього середовища. Учений пропонував брати із собою олівці та фарби. Улюблений фотоапарат легко приводить до прикрої помилки у зображенні поверховості і ніколи не може порівнятися з малюнком. О. Музиченко часто наводив учням розмову Гекеля, якого заарештували в Алжирі за перемальовування околиць із французьким маршалом. На заяву вченого-мандрівника, що докладні фотографії місцевості можна купити в кожній книгарні, маршал відповів: “Фотографувати – інша річ, це можна робити досхочу, але малювати – неможна!” [84, с.85]; 5) виявлення учнями змісту пізнаного та побаченого у малюнках, деталізації, драматизації, декламації, співах тощо.

О. Музиченко стверджував, що ефективність розвивального навчання залежить насамперед від особистості вчителя. Він наголошував на силі вчителя в тому, що він викладає, і в тому, як він викладає [91, с. 176]. Вплив учителя на процес діяльності учнів педагог розумів виключно як фактор підтримки, який скеровує самостійну роботу дітей, дає змогу сформувати їхню критичну самосвідомість і взагалі забезпечує бажання дітей учитися, добровільно отримувати знання. В основу такого підходу, на думку педагога, повинні бути покладені добро й людяні стосунки між учителем та учнем, велика любов і турбота за дитину з боку вчителя та, відповідно, повага до вчительської праці з боку учня.

Чільне місце у працях О. Музиченка належить розробці питань щодо технологій розвивального характеру, зокрема: технології роботи з підручником; технології відтворення літературного твору; ігровим технологіям.

Дослідницька технологія в навчанні стимулює учнів набувати досвід дослідницької роботи в пізнавальній діяльності, формує активну, компетентну особистість через розвиток її інтелекту, дослідницьких умінь, творчої активності. В основу технології покладено усвідомлення того, що логічний процес розумової активності учнів у ході навчально-дослідницької діяльності поєднується з елементами наукового дослідження.

Із психологічного погляду, немає принципових відмінностей між продуктивним мисленням ученого, який відкриває нові, ще не відомі людству закономірності розвитку навколишнього світу, і учня, який відкриває нове лише для себе самого. О. Музиченко переконував, що успішне використання дослідницьких методів навчання можливе за умови вміння вчителя сприймати дітей як молодих дослідників. Учні у спрощеному схематизованому вигляді проходили ті ж ступені пізнавального процесу, ту ж еволюцію думки, яку вчений виконував, обмірковуючи те чи інше наукове положення. Особливо корисним для учнів педагог вважав самостійне, без будь-якого примусу занурення в коло проблеми. Це вимагало вдумливого дослідження з орієнтацією на результати, які мали б практичну цінність як особисто для учня, так і для суспільства. “Дослідницький метод, писав О. Музиченко, – це метод висновків від конкретних фактів, що самостійно спостерігаються і вивчаються школярами. Факти знання з’єднані, пов’язані між собою, вплетені в навколишнє життя. Треба тільки навчитися тій умілій грі вчених, які вміють взяти ці знання зі спостережень за життям” [90, с. 8]. Слід зазначити, що ефективність дослідницької технології педагог вбачав у дотриманні вчителями наступних умов: 1) застосування матеріалу, тісно пов’язаного з життєвими інтересами й особистим досвідом учнів; 2) стимулювання за допомогою навчального матеріалу творчої роботи, зосередження уваги, збудження уяви, збудження емоцій і волі; 3) реалізація розумової, емоційної й вольової напруги в кінцевому результаті роботи – відкритті, висновку і, як наслідок, виникнення в учнів радості й задоволення (т. зв. творчої паузи); 4) використання і перевірка отриманих висновків; 5) закріплення отриманих висновків на практиці [90, с.15].

Погоджуючись із загальноприйнятими чинниками логічного мислення в дослідницькій роботі (спостереження і постановка питань, їх імовірне розв’язання, дослідження й вибір найбільш прийнятних, перевірка гіпотези і остаточне її обґрунтування тощо), О. Музиченко обстоював позицію, що “зовсім нераціонально, та й практично неможливо змушувати дітей відкривати



всі “давно відкриті Америки”. Достатньо навчити їх самостійно працювати, та дати метод “відкривання Америк” на невеликому порівняльному числі випадків” [73, с. 18].

Серед важливих умов педагогічної майстерності український дослідник виділяв розуміння вчителем своєї ролі як безпосереднього організатора і керівника самостійної роботи учнів. Така робота передбачала наявність широкої ерудиції і оволодіння прийомами програмного та робочого планування на уроці. Використання програмного планування допомагало створити в учнів загальну картину понять і фактів, які необхідно було вивчити на уроці. Олександр Федорович один із перших розпочав ознайомлювати вчителів з технологією цих видів планування і творчим використанням кожним учителем кількості запропонованих прийомів.

Серед основних прийомів технології О. Музиченко виокремлював: 1) установку на планування – вчитель звертає увагу дітей на будь-яку подію, дію, звістку тощо (наприклад, працю людей, які тебе оточують, погоду, газетне повідомлення, лист та ін.); 2) виявлення бажань учнів – діти хочуть дізнатися, чи зробити те, на що було звернено увагу; 3) визначення теми уроку; 4) аналіз обраної теми уроку – обговорення питання, якими засобами досягається мета уроку, що слід прочитати, що запитати, що побачити, що зробити тощо. Учителеві необхідно враховувати доцільність використання наочності як засобу залучення учнів до самостійних досліджень, тобто потребу швидких схематичних малюнків перед очима дітей на дошці; 5) визначення порядку обраних дій; 6) вибір форми організації учнівського колективу з метою виконання навчальної мети уроку (робота всім класом, об’єднання учнів у групи, індивідуальна робота); 7) техніку виконання або робоче планування (О. Музиченко визначав її як “своєрідну форму викладання вчителя”), що передбачала постійний контроль поточних результатів і здійснювалася за допомогою завдань-проблем (як це дізнатися, як це виміряти, як це написати тощо) [90, с. 15].

Для прикладу наведемо фрагмент конспекту уроку, що був проведений О. Музиченком 16 лютого 1927 року у другій групі київської школи № 43 в межах комплексу “Наша вулиця”. (див. додаток)

О. Музиченко наголошував, що функції вчителя полягають не лише в тому, щоб самому все зробити за дитину, а й в організації її діяльності. Це значно важче й вимагає справжньої майстерності. Педагог переконував, що за такої наче “закулісної” ролі вчителя його безпосередній вплив на учня не відкидається, а здійснюється наступними шляхами: доступністю і можливістю для будь-якого учня спілкуватися з наставником, а це дає дитині можливість вільно висловлювати власні думки; заохоченням чи зауваженнями у зв’язку з виконанням певного завдання, використовуючи виключно доброзичливий стиль спілкування; спонуканням до дії у формі підказок, побажань, прохань тощо, які можуть виражатися як словесно, так і за допомогою інтонації, жестів, міміки; впливом на мотиваційну сферу учня.

Припускаємо, що даними теоретичними положеннями О. Музиченко обстоював основи педагогіки співробітництва. Цей напрям почав активно розвиватися в кінці минулого століття і є популярним серед сучасних педагогів. На думку відомого українського вченого О. Вишневського, сутність педагогіки співпраці полягає в демократичному та гуманному ставленні до дитини, забезпеченні її права на вибір, на власну гідність, на повагу, права бути такою, якою вона є, а не такою, якою хоче її бачити вчитель [10, с. 40].

Таким чином, О. Музиченко ще на початку ХХ ст. розвинув ідею про те, що педагогічна майстерність учителя – це технологія педагогічної дії, а означені ним особистісно-розвивальні технології повинні використовуватися виключно на основі творчих набутків самого педагога. Погляди О. Музиченка на сутність педагогічних технологій збігаються з висновками сучасних учених про те, що своїм “самовключенням” у педагогічну дію педагог робить її проблемною, пропонує свій власний варіант розуміння смислу, чим активізує особистісну позицію учня [36, с. 367].

Дії педагога-майстра мають бути завжди досконалими. Як відзначає І. Зязюн: “Учитель в особистісно-орієнтованому освітньому процесі стає автором (співавтором) цілей, змісту, форм і методів педагогічної взаємодії, творцем такої освітньої ситуації, в якій реалізуються його особистісні функції і затребувана особистість учнів. В умовах особистісної орієнтації освіти сама педагогічна діяльність має авторську природу, бо педагогічна технологія не може штучно привноситися ззовні, а повинна народитися у власному досвіді вчителя” [36, с. 370].

О. Музиченко обстоював думку, що вміння управляти навчальною діяльністю учнів так, щоб педагогічне керівництво переростало у самоуправління учнів, є вершиною професійної майстерності вчителя. Видатний педагог переконував: “Усе, що учні можуть виконати без допомоги – мають виконати самостійно. Спонукаючи учнів до свободи й очікуючи після цього від них самостійної праці, вчитель робить так само, як би це робив військовий керманич: обеззброївши своїх воїнів, потім битися з ворогом. Ось для чого слід “...питання про питання треба поставити під питання” [160, с. 250]. Переконливими вважаємо міркування О. Музиченка про необхідність ініціювання ціннісно-сміслової комунікації: “Вчитель має сублімувати інтерес дитини до пізнавальної активності, але залишатися при цьому “закулісним організатором”. Для одних дитина – це ваза, яку вчитель наповнює плодами, а для других – це іскра, яка розгорається у полум’я. Справа вчителя – роздувати та підкидати хмиз, аби розгорілося це полум’я, що вироблятиме тепло” [46, с. 41]. Звідси – важливим об’єктом розуміння для педагога є не звичайна річ, а процес, діалог, ціннісно-сміслова комунікація, що є наслідком сконцентрованості на особистості самого учня із благородною метою його духовно-культурного збагачення.

О. Музиченко, розробивши і втіливши у практику технології розвивального навчання й дослідницькі технології, довів, що ці технології мають базуватися на творчості й самодостатності думки та почуттів учнів,

розвитку їхніх здібностей і природних задатків, відсутності авторитарності вчителя, педагогіці співтворчості.

## **2.2. Погляди О. Музиченка на сутність педагогічної майстерності вчителя-вихователя**

Працюючи над дослідженням національної педагогіки, О. Музиченко виділив безліч проблем, що стосувалися педагогічної майстерності вчителя. Будучи на стажуванні в Німеччині, а згодом – продовжуючи освіту в Ієнському університеті на кафедрі педагогіки, вчений захоплювався провідними філософсько-педагогічними течіями, що на початку ХХ ст. були досить поширеними й популярними у наукових колах та використовувалися представниками педагогічної теорії і практики Західної Європи. Аналіз праць ученого дає змогу констатувати, що висхідні теоретичні положення про сутність та роль учительської професії, а також про необхідність володіння учителями елементами педагогічної досконалості, знаходять своє відображення у його наукових доробках. О. Музиченко, як свідчать його окремі статті про роль і особистість учителя, послуговувався вченням видатних німецьких філософів Г. Вільгельма Ф. Гегеля та І. Канта. Говорячи про ідеал учителя, педагог неодноразово звертався до класиків філософської науки, які визначали сутність поняття ідеалу через естетичне сприймання: “Як ідея дає правила, а ідеал служить у такому випадку прообразом для повного визначення своїх копій; і в нас немає іншого мірила для наших вчинків, окрім поведінки цієї божественної людини в нас, з якою ми порівнюємо себе і завдяки цьому виправляємось, ніколи, однак, не будучи в змозі зрівнятися з нею [30].

Наголошуючи на необхідності володіння кожним учителем високим рівнем педагогічної майстерності, О. Музиченко звертався до філософського осмислення Кантівського естетичного ідеалу як діалектичної єдності об’єктивної та суб’єктивної сторін дійсності. Естетичний ідеал постає як одна із

форм естетичного відображення дійсності, однак відображення не пасивного, а творчого, активного, здатного відкинути випадкове, несуттєве і проникнути в сутність предмета. Тобто естетичний ідеал є відображенням процесу, містить у собі вищу форму розвитку реальності. Такою формою є суспільство, а її носієм – суспільна людина. Естетичним ідеалом певного конкретного суспільства, тобто “чуттєвим ідеалом”, є вияв через окрему людину головних визначальних суспільних відносин [30].

Розробляючи основи єдиної трудової школи, О. Музиченко наголошував на необхідності здійснення естетичної освіти, а відтак та особа (вчитель), хто втілюватиме цей процес у життя, має бути озброєною не лише знаннями, а й спеціальними вміннями та навичками. О. Музиченко справедливо визначив її пріоритетний напрям – естетичний. Ці ідеї підтримував і нарком освіти А. Луначарський. “Для нас важливо, – наголошував А. Луначарський, аби педагог був найуніверсальнішою і найудосконалішою й самою досконалою людиною в державі, бо він має створити із себе самого джерело радісного переродження для малюків, які живуть у процесі поступового розвитку своїх сил. У цьому є найвища мета педагога, і, беззаперечно, що жодна інша професія не висуває таких вимог до людини. Педагог має стверджувати в собі людський ідеал...” [66, с. 60].

Ґрунтуючись на вченні Олександра Федоровича про принципи єдиної трудової школи й, зокрема, на її естетичній складовій, Н. Крупська вже в 1918 р. зауважувала: “Взагалі під естетичною освітою потрібно розуміти не викладання якогось спрощеного дитячого мистецтва, а систематичний розвиток органів почуттів і здібностей, що збільшує можливості насолоджуватися красою і створювати її. Трудова і наукова освіта, позбавлена цього елемента, стає “безопочуттєвленою”, бо радість життя в насолоді і творчості є кінцевою метою праці та науки” [54, с. 78].

Ідеї розвитку педагогічної майстерності вчителя у спадщині О. Музиченка відображені в його наукових поглядах щодо принципів дидактики естетичного виховання, а саме:

1. Домінуюче значення художньо-творчої діяльності школярів.
2. Обов'язковість взаємозв'язку педагогічно організованих спостережень, інтелектуального осягнення прекрасного і творчого.
3. Визначальна роль учителя на всіх етапах керування процесом естетичного розвитку особистості школяра та власного самовдосконалення в царині естетики.

Н. Ярмач, говорячи про фактори впливу на гармонійний розвиток дитини у творчості О. Музиченка, звертає увагу на те, що вчений, висвітлюючи свої погляди та переконання щодо всебічного розвитку підростаючого покоління під час навчання, сподівався надати допомогу вчителям-практикам у гармонійному поєднанні процесів викладання, виховання та розвитку дітей [171, с. 206].

Отже, педагогічна майстерність за О. Музиченком – це вищий рівень педагогічної дії вчителя, що виявляється у спеціальних уміннях педагога правильно і професійно довершено керуватися дотримання принципів, які забезпечують розвиток самостійності та ініціативи дітей, спонукають їх до позитивних дій і утверджують особисту відповідальність за свою поведінку.

Спостерігаючи, як учитель проявляє себе в педагогічній діяльності, використовував поняття “майстерність” та “вмілість”, як тотожні (варто зазначити, що сучасні філологи трактують ці поняття так: майстерність – досконала довершеність, завершеність уміння, вправність, мистецтво; умілість – бездоганне знання своєї справи, володіння педагогічними вміннями, майстерність) [165, с. 130, 617]. О. Музиченко одним із перших серед тогочасних українських педагогів звернув увагу на необхідність оволодіння вчителем високим рівнем педагогічної майстерності, складовими якої визначав:

1. Виразний гармонійний світогляд учителя.
2. Професійні якості особистості для досягнення навчально-виховної мети.
3. Культуру поведінки і культуру спілкування як необхідні чинники організації професійно-педагогічної взаємодії.

Гармонійний світогляд учителя О. Музиченко визначав як сформованість системи знань і переконань, відсутність суперечності у відповідях на одвічні

питання щодо “змісту нашого особистого існування, наших обов’язків, цілей нашого життя”. Учений писав: “Виграє той педагог, який з самого початку виробив свій власний погляд, а не той, що змушений засвоювати його потроху вже під час праці”. Матеріалом для такого гармонійного світогляду були “всі науки і загальна освіта” [64, с. 19–20]. Цілком слушно вчений обстоював думку про те, що “вчитель повинен завжди вчитися, щоб не зробитися духовним банкрутом. Для цього до викладання треба добирати найкращих, найміцніших осіб, які зможуть знайти задоволення від своєї праці в школі” [77, с. 17,18].

Професійні якості особистості вчителя дослідник розглядав як реалізацію мети та змісту власної діяльності, “найбільш продуктивне застосування власних сил. Педагог-майстер має бути обізнаним з дидактикою та методикою викладання, добре розумітися на філософських теоріях, мати бездоганні знання з вікової та педагогічної психології, етики, логіки, естетики, науки про державне урядування, юридичних наук. Матеріалом для ознайомлення з педагогікою в такому розумінні й обсязі має стати спеціальна галузь педагогічної науки –сучасні педагогічні течії. О. Музиченко вважав, що майстерно й на високому рівні здійснювати керівництво педагогічним процесом зможе лише теоретично підготовлений учитель, ознайомлений з науковою термінологією. Це дасть змогу завчасно передбачити, яким буде ефект застосованих методів навчання, зрозуміти причини своїх успіхів та невдач.

Одним із важливих чинників професіоналізму вчителя є ерудиція, рівень освіченості, “смак” до знання. Звертаючи увагу на те, що педагогічна культура – це знання “межі обов’язкового”, науковець писав: “Кожний учитель допомагає дітям тим, на що він багатий, тобто своїм фахом, але бажано, щоб іноді фізик використав або вдосконалив математичну формулу, біолог увійшов у сферу соціології, словесник – у сферу біології тощо” [85, с. 64].

Важливою умовою розвитку професіоналізму є ґрунтовна науково-педагогічна підготовка вчителя. “Цільова установка для факультетів соціального виховання – готувати шкільного вчителя, який був би і

педагогічно, і “по-університетськи” освіченою людиною, тобто, аби він знав якусь одну наукову галузь та вмів би її викладати згідно з найновішими методиками” [34]. Дане положення у своїй творчості палко підтримував і розвивав О. Музиченко. Колеги вченого по Наркомосу відзначали: “Оцінюючи вчителя за “трафаретним” підходом, ми здійснюємо безліч помилок, які впливають із незнання всіх багатогранних якостей, якими має володіти педагог. Ось ви бачите на революційному святі групу школярів разом зі своїм учителем: серед останніх вашу увагу привертає вчитель, оточений дітьми, яким щось жваво розповідає, і вчителька у старомодному пальті і шляпі, похмура, неначе злісно невдоволена чимось, яка стоїть осторонь від дітей. Якщо зробити висновок – оцінку придатності вчителя й учительки, то діти ненавидять останню, бо вона груба, не здатна врахувати настрої учнів, не може підійти до них з ласкою, а ще – зі старомодною шляпою. Справжній педагог – це той, який любить дітей, вміє встановити суспільний контакт з ними” [34, с. 6]. Звідси – О. Музиченко, як і більшість теоретиків радянської педагогіки 20–30 рр. XX ст. наголошували на тому, що новий педагог повинен мати спеціальну освіту, насичену педагогічними знаннями і методичними засобами. Але він не може бути напівісториком чи напівфізиком. “Педагог-фізик в жодному разі не може бути менш фізиком, ніж просто фізик, який закінчив університет. Науці належить почесне, але далеко не перше місце в навчальному плані підготовки вчителя. Задачі, що має вирішувати педагог, складні й багатогранні, і залишаються невизначеними та спірними, бо не визначена сама організаційна форма нової педагогічної школи. Спеціалістів з великим науковим багажем потрібно “педагогізувати”, а досвідчених педагогів-практиків збагатити науковими знаннями” [123, с. 6–7; 136, с. 100].

Отже, у вітчизняній педагогічній теорії розглядуваного історичного періоду накреслювалася тенденція до введення в навчальні плани та програми підготовки вчительських кадрів спеціальних дисциплін, що сприяють розвитку власне педагогічної майстерності, здатності будь-якого педагога до здійснення належного рівня педагогічної дії. Виразниками ідеї створення “ідеального



радянського вчителя”, який майстерно володіє предметом викладання і системою виховання підростаючого покоління, були видатні українські теоретики і практики педагогічної науки першої половини ХХ ст. М. Зотін, Є. Кагаров, Я. Мамонтов, О. Музиченко, М. Розенштейн, Я. Ряппо, М. Шатунов, Г. Шумило та багато інших.

Розвиток педагогічної майстерності О. Музиченко пов’язував з володінням кожним шкільним учителем комплексною методикою навчання. Педагог переконливо доводив, що така форма сприяє систематизації навчального матеріалу, явища вивчають у тісному органічному зв’язку, у взаємодії й поступальному розвитку; учням надають не тільки теоретичні знання, а й виробляють технічні навички та вміння, пов’язані з даною галуззю явищ.

У комплексному навчанні О. Музиченко вбачав можливості активізації пізнавальної активності учнів шляхом самостійного набуття знань. Дослідник акцентував увагу на психологічній цінності комплексного навчання (живий інтерес до роботи, ясна диференційована установка, опора на власний досвід тощо) [121, с. 78]. Запровадження комплексного навчання супроводжувалося, як показує аналіз наукових досліджень, значними труднощами, серед яких – незначна кількість підготовлених учителів, їхнє невміння доцільно обирати відповідний навчальний матеріал, брак підручників тощо. “У керівників на папері виходить все гаразд. Але вчитель не знає, чим саме слід доповнити комплексні програми, не хоче вивчати комплекси словесно-поверхово і боїться, що для цього треба мати безліч знань”, – писав О. Музиченко [86].

Одним із перших серед українських педагогів учений обґрунтував необхідність використання в навчально-виховному процесі краєзнавчого матеріалу, як важливу складову педагогічної майстерності, метод активного пізнання дійсності, метод дослідження. “Родинознавство оперує матеріалами, фактами, явищами з навколишнього середовища дитини. Його слід доповнити культурознавством, яке стимулюватиме інтерес до головних питань, до питань про походження фактів та явищ, – слушно зауважував О. Музиченко. Лише те

краєзнавство допоможе учневі вірно розвивати свій світогляд, яке виводитиме його на світові простори, поширюватиме обрії, чітко сформулює залежність цілого від законів природи” [93, с. 50].

Майстерність учителя полягала в умінні підібрати такий навчальний матеріал, що забезпечує розумову діяльність й емоційну налаштованість дитини, а головним джерелом будь-якого сприйняття виступає природа. Різноманітність природних явищ, на думку О. Музиченка, – це той матеріал для вчителя, який легко переводити на слова за допомогою бесід, розповідей, читання тощо. Головне завдання вчителя – збудити в дітей ініціативу, викликати бажання самостійного дослідження дійсності, вміння схоплювати закономірність, співвідношення, зв’язок між явищами, викликати позитивні почуття власним прикладом. “Дослідним методом діти 8–9 років можуть пропустити через свій розум чи не всю живу й неживу природу свого краю, встановити залежність між нею та працею населення”, – писав Олександр Федорович [199, арк. 10–11].

Майстерність учителя він вбачав в здатності допомогти дітям опановувати значну кількість нових вражень. О. Музиченко описував цей процес так: “Це, скоріше, спільне переживання дитини і старшого товариша – педагога. Найкращою формою такого моменту є: діти та вчитель, які разом милуються якимось явищем, разом дивуються, шукаючи йому пояснення” [199, арк. 11]. Великого значення у процесі виховання дітей середнього (12–15 років) та старшого (16–18 років) віку вчений надавав естетичному сприйманню природи у вигляді художніх екскурсій – формі художньої творчості з природної тематики, що мала б на меті характер внутрішнього чи зовнішнього (створення власного художнього твору) переживання. Виявом високого рівня майстерності вчителя-вихователя є здатність збудити почуття прекрасного від спілкування із природою, сугестивного наповнення розповідей під час екскурсій та бесід про природні явища, майстерне читання віршів та художніх творів, професійне створення художніх образів, природних ландшафтів та ін. Розвиток естетичних смаків учнів та вміння вчителя збудити через певні прийоми, способи й дії

позитивні почуття є актуальним для сучасних умов, пов'язаних з інформатизацією суспільства, запровадженням аудіо, відео, комп'ютерних технологій, залежністю від них дитини, бо не випадково сьогодні констатується збідніння її духовного світу, відсутність у дитини естетичного смаку, вміння цінувати красу. На нашу думку, звернення вчителів до краси та багатства рідного краю буде мати велику пізнавальну і виховну силу щодо розвитку у дитини почуття прекрасного. В. Сухомлинський називав таке ставлення дитини до дійсності “шляхом від прекрасного до доброго” [115, с. 44].

Обґрунтовуючи основні тенденції розвитку української школи початку ХХ століття, провідні радянські педагоги підкреслювали, що дійсно сприйнятим дитиною є насамперед те, що сприйнято нею активно. Тому майстерність учителя пов'язували із запровадженням діяльного і творчого навчання.

У цьому контексті звернемося до “Педагогічної енциклопедії” за ред. А. Калашнікова (1930), укладеної російськими і українськими педагогами. Поняття “вмілість шкільного педагога” вчені пояснюють як “уміння підготувати інтерес дитини, привести в активний стан її нервову систему, активізувати до сприйняття педагогічного впливу через збудники – інстинкти та емоції дитини” [43, с. 514].

У “Плані єдиної трудової школи в Україні” (1919), одним з розробників якого був О. Музиченко, зазначено: “У викладанні кожного предмету можуть та повинні бути елементи естетичного виховання. Кожен учитель має вміти використати такі засоби, що викликали б в учня напружену розумову діяльність та естетичні переживання. Усе те, що стомлює учня, викликає відразу його до навчання, не повинно бути у школі” [215, арк. 14]. Проведений аналіз дає можливість дійти висновку, що видатний український педагог О. Музиченко, який виділив необхідність впливу на учня через збудження його свідомості й почуттів, обґрунтовував потребу оволодіння цим мистецтвом учителів, стояв у витоків нової науки – психопедагогіки.

Сутність і специфіку педагогічної техніки вчителя О. Музиченко пов'язував з оволодінням комплексом методичних прийомів щодо впливу на особистість дитини за допомогою елементів саме художнього виховання. Як родоначальник психопедагогіки, вчений, описуючи хід пізнавального процесу дитини, підкреслював, що будь-яке нове враження будується за типом рефлексивної дуги. Тобто на орган дитини діє якийсь подразник, і його дія передається до головного мозку, згодом – до будь-якого органу, а організм через рухи, дію, слова, жести реагує на подразник. Педагога старої школи зовсім не цікавила реакція дитини на подразнення (друга половина дуги), бо цінувалося лише готове знання як щось стає. Отже, розривався зв'язок між засвоєнням і поведінкою дитини, між сприйманням і проявом, між знанням і дійсністю.

Вищим рівнем педагогічної майстерності педагога нової школи О. Музиченко вважав уміння забезпечити закінченість означеного процесу, що стимулює в учня “здорову бадьорість” [92, с. 70]. Подразником, стимулом, здатним викликати активність дитини, О. Музиченко вважав естетичні прийоми виховання. Він підкреслював, що “діловитість, логічність та звичайність” роботи вчителя без наявності в ній емоційного елементу не привернуть до себе дитячого інтересу, якою б мірою його не сублімували. “Шлях до голови дитини лежить тільки через її серце. Шлях від голови до руки, до дії, лежить теж через серце. Щоб розумно діяти – одного розуму замало”, – писав учений [84, с. 10].

Мистецтво входить у життя дитини не як навчальний предмет, а як потреба пізнання прекрасного. Майстерність учителя, міркував О. Музиченко, полягатиме в тому, щоб не навчати дитину мистецтву, не виробляти навички та уміння, тобто не його технічна сторона, а збуджувати любов до мистецтва, розвивати розуміння мистецтва як неповторного творіння людської творчості. Учитель має володіти арсеналом засобів для збудження в учнів розумової діяльності й естетичних переживань на кожному уроці. Серед них учений називав драматизацію, деталізацію, декламацію, гру, читання літературних творів.

Драматизація, за визначенням О. Музиченка, – це вид естетичного виховання, що розвиває здатність сприймати життя в дії та через дію і сприяє формуванню активної людини, спроможної проявити своє “Я”. Драматизацію розглядали як відтворення, що відбувалося без підготовки, невимушено, на будь-якому етапі уроку, будь-де (у класі, на дворі, на природі тощо), без використання декорацій, сцени, костюмів, у чому діти можуть вільно, творчо передавати запропонований текст. Драматизація розвиває різнобічні здібності дитини: мовлення, інтонацію, уяву, пам’ять, спостережливість, увагу, асоціації, пластичність, почуття ритму тощо, а це, відповідно, формує творчу особистість. Розвивається також емоційна та афективна сфера дитини, моральне почуття, симпатія, співчуття до інших. Драматизація як метод навчання допомагає дитині активно і діяльно сприймати знання. Замість лише однієї розумової діяльності для засвоєння матеріалу за допомогою драматизації залучаються почуття, уява, воля. Матеріал для драматизації укладають відповідно до віку, розвитку, інтересів дитини і взаємозв’язку з навколишнім життям дитини і школи [90, с. 41].

Деталізація, обґрунтовував учений, – це вид естетичного виховання, що розвиває здатність дитини сприймати явища в усіх проявах і деталях. Цей прийом передбачав відтворення дитиною подробиць літературного твору, іноді із заздалегідь пропущеною вчителем деталлю. Майстерність учителя полягає в тому, щоб навчити дитину звертати увагу на сутність окремих явищ, які вивчали на уроці й у позаурочний час, і, таким чином, пізнати коло уявлень своїх вихованців. “Я часто впевнювався, якими талановитими, тонкими є діти, як ми їх недооцінюємо. У сукупності вони завжди вище свого вчителя”, – писав педагог [90, с. 40].

Декламація та художня розповідь є засобами художнього виховання і формами дитячої творчості. О. Музиченко визначав метою означених прийомів роботи вчителя розвиток образної уяви й емоційної сфери дитини. Коли розповідь зацікавлює і збуджує маленьку дитину, вона робить її внутрішньо активною; активність переживань проявляється в міміці, жестах, репліках,

часто переходячи в активну діяльність – драматизацію. У більш дорослих дітей активність не проявляється так безпосередньо, але розповідь є стимулом до подальшого переживання.

Важливою складовою розповіді дитини є її виразність, а дитина, яка приходить до школи, соромиться вчителя та товаришів, боячись сказати щось не так [90, с. 38]. То ж “дитяча творчість ставить перед учителем завдання крок за кроком запалити у дитини той потяг до творчості у житті, до його влаштування, що буде найціннішим результатом усієї педагогічної праці”, – писав педагог про визначальну сутність педагогічної майстерності [92].

Серед форм навчальної діяльності, що увиразнюють розуміння змісту навчального матеріалу, важливе місце займає гра. У праці “Краєзнавство в комплексних програмах та його метод” (1930) педагог описує приклад спрощення складного для сприйняття дитиною матеріалу про роботу млина. Учитель звів обране для спостереження явище до принципу роботи зубчатого колеса у шкільному годинникові. Він утворив з допомогою дітей два кола – велике та маленьке. “Діти, ставши один за одним в коло, трималися за попереднього товариша тією рукою, що в колі, а інша в них була вільною. Кола йшли поволі, а в тому місці, де вони дотикалися, дівчинка подавала руку хлопчику і віталася: “Привіт”. Далі – друга, третя пари, не пропускаючи, доки обійдуть таким чином, доки наступить час вітатися вдруге. Той, чия черга вітатися вдруге, гукав: “Стій !”. Кола зупинялися, а дехто з дівчат ще не вітався, їх відводили вбік, і гра продовжувалася. На цей раз усі враз вигукнули: “Стій!”. Виявилося, що тепер дівчат і хлопців однакова кількість, кола однакові.

Далі гра продовжувалася з лічбою: “Привіт раз, привіт два, привіт три”. Учитель розставив дітей у більше та менше кола. Діти з першого кола вітаються: “Привіт чотири”, а з другого – лише: “Привіт два”. “Ми віталися два рази, а ми лише двічі”, – говорили діти. Як це сталося? На одну дитину з другого кола припало по двоє дітей з першого кола. Знов кола йшли в тій же кількості – наслідки такі ж, як і в перший раз. На одного припадало двоє, на

двох – четверо й так далі” [93, с. 53–54]. Засвоївши принцип млина у гри, вчитель пропонував дітям спостерігати його дії через роботу годинника.

О. Музиченко вбачав в ігровій методиці цінний засіб згуртування учнівського колективу, а від учителя, який мав організовувати ігри, вчений вимагав уміння донести до кожної дитини сутність і значення гри, роль навичок переконання і навіювання як необхідних складових педагогічної майстерності.

Виявом і показником педагогічної майстерності учителя О. Музиченко вважав уміння навчити дітей “швидко перерахувати багато матеріалу, затримуючись лише на важливому для них, так і навпаки – вміти читати повільно, слідкуючи за кожною новою думкою, за кожним словом” [64, с. 21]. Учитель-майстер виховує: 1) любов до книги, потребу читати корисний художній твір; 2) формує вміння шукати потрібну книгу й необхідне в ній (учитель пропонує читати окремі сторінки книги і відповідати на запитання; учитель добирає певний матеріал, але не пропонує запитань до нього; учитель пропонує запитання, але не вказує сторінки книги, де можна знайти відповідь; учитель навіть пропонує книги, але не пропонує відповідно ні запитань, ні сторінок; учитель навіть не пропонує такої книги, учні самостійно знаходять її у бібліотеці; учні самостійно відшуковують матеріал у бібліотеках, використовуючи каталоги); 3) розвиває уміння аналізувати і коментувати прочитане; 4) виробляє уміння узагальнювати літературні явища тощо [90, с. 20].

Уважаючи мовлення вчителя показником його педагогічної культури, Олександр Федорович розробив цикл лекцій про мовленнєву діяльність учителя трудової школі. Одним із перших у вітчизняній радянській педагогіці учений визначав сутність професійно-педагогічного спілкування як діалог між учителем та учнями, педагогічний акт, довершену педагогічну дію, форму педагогічного процесу. Спілкування з учнями є “життєвим нервом усього навчання й найкращою школою для вчителя”, – підкреслював відомий освітянин. “Вчити – значить учитися. Хто це збагнув, той зазнає багатьох

радісних моментів єднання з учнями, а для кого ці слова пустослівні – уроки будуть лише нудним обов'язком” [76, с. 10].

Визначаючи педагогічну цінність слова вчителя в новій школі, український педагог схарактеризував такі його переваги:

1. Пластичність.

2. Цінність словесних подразників, що спрямовують педагогічний процес. Будь-яке педагогічне мовлення мають супроводжувати такі компоненти: інтонація, міміка, жестикуляція, демонстрація якихось явищ, речей, які підвищують силу словесних подразників, роблячи їх динамічними, барвистими й сугестивними.

3. Технічна гнучкість. О. Музиченко вважав: мовлення вчителя на уроці повинно бути зорієнтованим на формування емоційно-ціннісного ставлення учнів до знань. Для того, щоб регулювати педагогічний процес, насамперед важливо вивчити дитячі реакції на запропоновані вчителем стимули під час розмови. Це дозволить зануритися в коло дитячих уявлень, психофізіологічні особливості кожного учня. Старанно вивчаючи дитячий словник, педагог зрозуміє психологічний, логічний та соціальний бік кожного слова і вміло використає його в навчально-виховному процесі, що допоможе вчителю налагодити взаємодію зі своїми вихованцями на засадах взаєморозуміння та співробітництва й дасть можливість “знаходити рівноцінну лінію у взаєминах учня як учасника навчально-виховного процесу та педагога, як його організатора і за допомогою цієї лінії визначити межі втручання” [200, арк. 5].

Звернемо увагу на методику так званої “колективної розмови” О. Музиченка. Сутність цієї методики полягала в наступному: 1) для успіху колективної розмови необхідно створити спільність настроїв та єдність спрямувань; 2) ставити завдання у формі, що психологічно близька для дітей, а кожна можливість самотійно діяти вироблятиме в дітях стає збудження – найактивнішу домінанту поведінки дитини; 3) стимулювати зацікавленість учнів, використовуючи життєві ситуації, жарти, репліки; 4) у керуванні



розмовною поведінкою важливу роль відводити педагогічному такту, що визначає техніку регулювання ставлення вчителя до колективу учнів (цю техніку О. Музиченко вдало поєднував через такі вимоги: запитати відразу увесь клас, збуджуючи діяльність усіх учнів; запитуючи, не розчленовувати слова, що складають одне розуміння (наприклад, “Чому кам’яне вугілля називають “чорне золото”?” (правильно), “Твій батько чому не брав участі у виборах? (неправильно); дати учням 2–3 секунди для того, щоб подумати; для відповіді на запитання викликати тільки одного учня; жоден учень не повинен знати, коли його запитають; слабким учням під час розмови треба приділяти більше часу та уваги, “торсаючи” їх, для того, щоб учні слухали вчителя, не повторювати запитання, якщо в цьому немає потреби; якщо діти не можуть відповісти на запропоновані запитання, треба знаходити причину цього явища тощо [200, арк. 7–8 зв.].

Обґрунтовуючи методику колективної розмови, О. Музиченко використовував класифікацію питань, розроблену українським педагогом В. Павловським у праці “Методика і техніка розмови в трудовій школі”: 1) питання, що спонукають міркувати в певному напрямі (в широкому розумінні слова кожне питання вже навіює) – найбільш цінна група питань; 2) питання, що підказують як напрям, так і зміст відповіді – малоцінна, зайва група запитань; 3) питання, що підказують, спантеличують, викликають у дітей сумніви щодо певного судження – провокаційна група питань [111, с. 50–51].

Таким чином, О. Музиченко орієнтував учителів на майстерне володіння технікою постановки запитань у процесі педагогічної взаємодії з учнями, скеровуючи кожного педагога на ґрунтовне розуміння рівнів пізнавальної активності вихованців – репродуктивний, проблемно-пошуковий і творчий.

Розглядаючи різнопланову проблематику розвитку педагогічної майстерності вчителя, Олександр Федорович оперував цілою низкою понять, що виражали сутність діяльності, систему педагогічних і професійних цінностей учителя-практика. Серед провідних особистісних якостей вчителя-майстра О. Музиченко виділяв: любов до дітей, доброту, гуманність,

педагогічний такт, учительський хист. Називав майбутню українську школу “будинком радості”, а працю вчителя пропонував оцінювати “за кількістю щастя, що “розсіює” він у своєму класі” [84, с. 10–11]. Учителеві важливо засвоїти мудре та дорогоцінне правило – вміти розподіляти час. Боячись утратити час, багато педагогів не допускають у класі жарту, сміху, забувають, що саме інтенсивна робота на уроці народжує здоровий сміх, що саме “жарт – хвилинка, а заряджає на годину” [84, с. 36].

Кожну дитину О. Музиченко вважав талановитою, підкреслюючи, що прагнення до творчості є її психологічною характеристикою. Учений у цьому відношенні цілком підтримував П. Блонського, котрий писав: “Кожна дитина – творець будь-яких, у тому числі й естетичних цінностей: будуючи, вона виявляє свою архітектурну творчість; ліплячи та малюючи, вона – скульптор і художник; тягнеться до пісні, танцю та драматизації – актор; вона може бути “оповідач” в одинадцять років і “поет-лірик” у п’ятнадцять. Якщо у житті ми можемо творити, чому ми, дорослі люди, так відчужені від краси та мистецтва? Чи немає тут вини старої школи?” [130, с. 221].

Отже, О. Музиченко визначав педагогічну майстерність учителя як комплекс необхідних властивостей особистості для досягнення мети професійної діяльності: виразний гармонійний світогляд; наявність досконалих професійних та особистісних якостей; високий рівень загальної і педагогічної культури. Характерними ознаками високого рівня педагогічної майстерності вчителя української трудової школи вважав уміння впливати на психофізичний апарат учня за допомогою предметів художнього спрямування з метою розвитку творчого почуття дитини, внутрішньої свободи до вільної дії.

Погляди О. Музиченка на сутність і специфіку педагогічної майстерності є актуальними й дотепер. Так, академік І. Зязюн підкреслює, що складна й об’ємна піраміда навчання і виховання вибудовується на стосунках між учителем та учнями, що передбачають проникнення педагога в душевний світ учня. Робота педагога – завжди творчість і поза естетичним почуттям вона

немислима. Розвиток почуттєвої сфери педагога та його учнів, формування їхнього естетичного досвіду – це найважливіший із складників його педагогічної майстерності [37, с. 78–79].

О. Музиченко в теорії і на практиці довів тезу про те, що відсутність спеціальної практичної підготовки, нівелювання розвитку комунікативних здібностей та вмінь знецінює професію вчителя, безпочуттєвлює його взаємодію з учнями, а відтак – майстерність і професіоналізм мають стати домінантними складовими й визначати провідну сутність будь-якого працівника педагогічної галузі.

### **2.3. О. Музиченко як фундатор єдиної трудової школи в Україні**

Суспільно-політичні та соціально-економічні умови, що склалися в Україні періоду становлення української державності (1917–1920 рр.), зумовили основні напрями розвитку освітньої політики держави. В основу урядової освітньої політики були покладені ідеї щодо ліквідації культурної відсталості українського народу, розвитку народної освіти та створення в Україні нової української школи [55, с. 44–45].

Послугуючись підходами до періодизації такого складного й одіозного історичного періоду, як 20-ті роки ХХ ст., що розроблені вітчизняними істориками освіти і педагогічної думки Л. Березівською [1], Н. Дем'яненко [20], І. Лікарчуком [62], Н. Калениченко [44], С. Пальчевським [112], С. Сірополком [141], Т. Усатенко [161] та ін., варто виокремити основні періоди розвитку школи і педагогіки України:

*Перший етап* – обмежено початком століття та революційними подіями в Російській імперії у 1917 році. Царські укази цього періоду з проголошенням свободи друку, слова, спілок поліпшили умови для відродження національного шкільництва, стимулювали діяльність мережі “Просвіт” – громадських культурно-освітніх товариств, які опікувалися освітніми справами: дбали про розгортання мережі початкових шкіл та розвиток післяпочаткової освіти,

пропагували освіту, ознайомлювали з історією та культурою України, значну увагу приділяли розвитку видавничої справи, засобів масової інформації, створенню мережі бібліотек, організації театральнo-видовищної діяльності.

Створена у травні 1906 р. Всеукраїнська спілка вчителів і діячів народної освіти поставила завдання виконувати функцію структурно-організуючого центру в культурно-освітній сфері України. Однак реакція 1907 р. перешкодила її діяльності, і спілка відновила свою роботу лише у добу існування Центральної Ради.

*Другий етап* (за періодизацією С. Пальчевського) займає проміжок між 1917 – 1919 рр. Це час значних можливостей національного становлення, зокрема, і у сфері освіти. Від Лютневої революції до проголошення І універсалом Центральної Ради 10 червня 1917 р. автономії України тимчасовий уряд не надавав уваги освітнім питанням. Тому в розвитку освіти основну роль у цей період відігравали громадські організації. Зокрема, “Товариство шкільної освіти”, яке у квітні 1917 р. провело Всеукраїнський з’їзд учителів. З’їзд організаційно оформив Всеукраїнську вчительську спілку та Головну шкільну раду, яка опікувалася справами освіти. На вимогу цих організацій Тимчасовий російський уряд вимушений був визнати українську мову пріоритетною для вивчення у школі, а російську мову, хоча й обов’язковою, але другою. Центральна Рада (у період з 10 червня 1917 р. до 30 квітня 1918 р.) створила Генеральний секретаріат освіти, що широко розгорнув процес українізації шкіл.

У період від 30 квітня 1918 р. до ліквідації Гетьманату 15 грудня 1918 р. темпи українізації дещо уповільнюються, запроваджується централізоване управління освітою. Створюється перша українська Академія Наук, президентом якої обирається всесвітньовідомий український учений, академік В. Вернадський.

У часи Директорії (серединa грудня 1918 р. – початок листопада 1919 р.) приймають постанови про запровадження загального і безоплатного навчання, відбувається децентралізація управління освітою. Видають Декрет про

державну українську мову в УНР. Затверджують “Проект єдиної школи в Україні”, згідно з яким у системі загальноосвітньої школи виділено: 1) молодшу школу (4 роки), 2) старшу школу (4 роки), 3) колегію (4 роки). Основну школу представляли перші два ступені, середню – третій.

У Західноукраїнській Народній Республіці було створено Державний секретаріат освіти і віросповідань. Прийнято закон “Про основні улагодження шкільництва на Західній Області Української Народної Республіки”. Усі школи оголосили державними, а вчителям надавали статусу державного урядовця. Неукраїнське населення отримало право на навчання рідною мовою [113].

*Третій етап* розвитку вітчизняної школи починається з грудня 1919 р., коли в Україні остаточно встановлюють радянську владу, і сягає 1930 р., часу, до якого українська освітня політика зберігала свою відносну незалежність.

Після 1919 р. більшовицький уряд основні зусилля спрямовував на ліквідацію тих пережитків, які ще зберігалися від імперської системи освіти. Школу відокремили від церкви, до керівництва освітою прийшли нові фахівці. У травні 1919 р. було підготовлено “Положення про єдину трудову школу УРСР” на основі чинного в Радянській Росії “Положення про єдину трудову школу”. Відповідно до документа з ним запроваджувалося безплатне, спільне навчання хлопчиків і дівчаток з 8 років, заборонялося релігійне виховання, було оголошено загальноосвітній і політехнічний характер освіти, впроваджувалася продуктивна праця дітей, скасовувалися перевідні та випускні іспити, домашні завдання, п'ятибальна система знань. До 1930 р. спостерігалися і певні відмінності в українській та російській системі освіти: у Росії єдина трудова школа була дев'ятирічною, в Україні – семирічною; в Росії технікуми вважали ланками нижчого рівня освіти в порівнянні з інститутами, в Україні технікуми й інститути перебували на одному рівні; в Україні у 1920 р. університети були перетворені на інститути народної освіти [113].

В. Пилипчук, відзначаючи складність зазначеного періоду, зауважував, що реформаторські ідеї знаходили втілення в наукових працях, програмах, платформах тих політичних сил, які ставили питання про незалежну Україну,

пов'язуючи його насамперед з питанням створення національної школи на засадах єдиної трудової школи [121, с. 28–29].

Досліджуючи суперечності і проблематику реформування шкільної освіти Україні ХХ ст., Л. Березівська акцентує увагу на тому, що саме в період Директорії УНР кращі набутки щодо вдосконалення шкільної справи, вироблені попередніми урядами, починають розвиватися й активно впроваджуватися в життя [1, с. 120]. Реформування вітчизняної шкільної освіти відбувалося на кращих зразках західноєвропейської та світової педагогіки.

Так, В. Ратей у статті “Трудова школа та її розвиток у найближчому часі” (1916) виклав свій погляд на проблему створення трудової школи в Німеччині, пов'язав її з особистісним аспектом. Проаналізувавши можливі причини гальмування цього процесу (труднощі, пов'язані з браком коштів, реформою підготовки вчительства тощо), дослідник визначив найголовнішу умову втілення в життя мрії про те, що трудова школа стане звичним фактом, формою майбутньої школи. Це була поява “могутнього” педагога, який зміг би здійснити переоцінку цінностей щодо старих шкільних форм. [7, с. 99–100].

Передмову до статті німецького вченого підготував український педагог О. Музиченко. Підтримуючи думку В. Ратея про вирішальне значення особистості педагога-теоретика і педагога-практика під час будівництва єдиної трудової школи, Олександр Федорович підкреслив, що успіх реформаторських процесів на Україні залежить передусім від учителя, який втілюватиме в життя головні засади нової школи і організовуватиме шкільний устрій. Учений з особливою увагою ставився до підвищення його професійно-педагогічної підготовки учителя, вдосконалення його педагогічної майстерності, яку пов'язував з опануванням учителем найкращих світових прийомів і методів викладання, методики і техніки педагогічної взаємодії з подальшим пристосуванням їх до реалій української школи.

Діяльність В. Дурдуківського, О. Дорошкевича, К. Лебединцева, О. Музиченка, С. Русової, В. Роднікова, І. Стешенка, С. Сірополка,

С. Черкасенка, Я. Чепіги, І. Холодного дозволила розробити і втілити в життя основні положення єдиної трудової школи в Україні.

О. Музиченко як український учитель–практик, один з найкращих знавців західноєвропейської шкільної теорії та методики викладання, зайняв провідну позицію серед видатних діячів психолого-педагогічної науки. Ретроспективний аналіз дає можливість окреслити життєвий і освітянський шлях українського педагога у першій чверті ХХ ст. за такими періодами:

1. 1910–1911 рр. – викладач Фребелівського дворічного педагогічного інституту – вищої педагогічної школи, в якому жінок готували до вчительської роботи в дитячих садках і початкових школах. О. Музиченко викладав лекційні курси: “Вступ до експериментальної дидактики” та “Школознавство”;

2. 1911–1912 рр. – викладач Київських вищих жіночих курсів (читав курс “Дидактика”);

3. 1912–1913 рр. – директор “Педагогічного музею цесаревича Олексія”. Педагогічний музей у Києві було створено з метою пропагування передового педагогічного досвіду та історичної спадщини в освітянській галузі. Урочисте відкриття відбулося 5 жовтня 1912 року в присутності численних представників педагогічної громадськості. Музей працював як великий науково-методичний центр Київського навчального округу. Він мав бібліотечний зал (з великим книгосховищем), виставковий зал, у якому працювали виставки з дошкільного виховання та початкової школи, функціонували зразкові предметні кабінети з технічними засобами навчання для демонстрування різноманітного навчального приладдя. Учителі з різних регіонів України мали змогу підвищувати рівень своїх фахових знань, ознайомлюватися з новітніми способами викладання предметів, методами і прийомами впливу на вихованців. Завдяки наполегливій праці О. Музиченка Київський педагогічний музей був визнаний одним з кращих серед педагогічних музеїв Європи [149, с. 4].

Проведений аналіз засвідчує, що, незважаючи на труднощі, які переживала Україна, уряд країни приділяв багато уваги покращенню

матеріального становища вчителів, зміцненню матеріальної бази шкіл, упровадженню інноваційних розробок для поліпшення навчально-виховного процесу. Про розмір асигнування на потреби Педагогічного музею свідчать такі дані: посаду директора музею прирівнювали до посади директора гімназії і звання генерала згідно “Табеля про ранги”. Оплата роботи директора становила тисячу карбованців на рік і виплачувалася з бюджету Міністерства освіти. Це були достатньо великі кошти (буханець хліба в Києві тоді коштував 2 коп., корова – 5–8 крб.).

Сільські вчителі отримували платню за рахунок земств (місцевих органів влади), їхнє надзвичайно важке матеріальне становище не можна було порівняти із платнею міських учителів. У містах учитель отримував до 800 карбованців на рік, безкоштовно харчувався у гімназійній їдальні, помешкання і опалення йому сплачувало Міністерство освіти [137]. На початок 1919 року зарплатня київського вчителя складала 1030 крб. на місяць, харківського – 860 крб. на місяць з пониженням згідно регіону [212, арк. 34].

4. 1914 р. – викладач польської мови на історико-літературному відділенні чотирирічних вечірніх жіночих курсів А. В. Жекуліної в Києві [8, с. 496].

5. 1913–1914 рр. – інспектор та вчитель російської мови і словесності 5-ої чоловічої Києво-Печерської гімназії, член і казначей товариства допомоги нужденним учням при гімназії. Проекти навчальних програм з російської мови та словесності для другого, п'ятого та шостого класів, підготовлені О. Музиченком у 1912 р., були схвалені педагогічною радою гімназії. Аналіз програм дозволяє зробити висновок про інноваційний характер запропонованого матеріалу.

Удосконалення рівня педагогічної майстерності вчителя педагог пов'язував насамперед із здатністю його до виявів творчості, запровадження різного роду нововведень. З метою продуктивної діяльності, творчого розвитку, самодіяльності учнів при вивченні рідної мови Олександр Федорович пропонував учителям використовувати роздавальний матеріал, зразки якого він



привіз з Німеччини (зошити з творами письменників, картинки для створення вільних усних творів, зошити для вклеювання, розрізання картинок тощо). Саме в ці роки цінною для подальшого розвитку української єдиної школи стала пропозиція О. Музиченка про наступність програм підготовчого та початкових класів гімназії [198, арк. 22–28]. Влітку 1914 року (з 7 червня до 6 липня) О. Музиченко перебував на лікуванні у Німеччині, звідки привіз останні номери німецьких педагогічних журналів [201, арк. 263];

6. 1914–1918 рр. – директор приватної гімназії “Товариства сприяння середньої освіти в м. Києві” [202, арк. 2]. Пошуки шляхів підвищення педагогічної майстерності вчителя як основної складової оптимізації навчального процесу, покладені на практичний учительський досвід О. Музиченка, знання про закордонну школу дозволили талановитому педагогові разом з іншими вчителями та директорами київських навчальних закладів взяти участь спочатку в роботі організаційної наради (18 лютого–3 квітня 1916 року), а згодом – Київського педагогічного з’їзду, що відбувся 12–19 квітня 1916 року. У виступі “Виховуючий вплив навчання” Олександр Федорович обґрунтував свої погляди щодо реалізації шкільної реформи. Педагог, зокрема, висвітлив такі аспекти: виховний характер школи, гармонійний розвиток усіх здібностей дитини, розвиток самодіяльності учня через активні методи навчання, використання наочності, роль учителя в цьому процесі, технологічні аспекти здійснення педагогічної дії. О. Сухомлинська слушно зазначає, що окреслені українським педагогом майже сто років тому завдання щодо реформування національної школи, залишаються вагомими і значимими з позицій сьогодення [146, с. 46].

7. 1917–1918 рр. – директор Департаменту нижчої освіти Генеральної шкільної ради при Генеральному Секретаріаті освіти та Генеральний інструктор українських шкіл [225, арк. 24]. За сприяння Департаменту 7 листопада 1917 р. в Києві була відкрита Українська Педагогічна Академія, вища спеціальна школа для перепідготовки вчителів середніх шкіл. Це був

свого роду навчальний центр, у якому вчителі-практики мали можливість вдосконалювати свою педагогічну майстерність.

У 1917–1918 н. р. Академія започаткувала однорічні курси для підготовки вчителів рідної мови та писемності. О. Музиченко ініціював уведення до програми курсів предметів, що стосувалися вдосконалення фахового рівня вчителів. Проект статуту, ухвалений радою лекторів курсів, регламентував правила прийому та програму навчання слухачів, що включала, зокрема, такі пункти: “1) дійсними слухачами на курси приймаються вчителі, що закінчили вищі школи та вчительські інститути, вільними – студенти вищої школи та випускники середніх шкіл, які мають хоча б невеликий педагогічний стаж; 2) програма курсів складається з предметів загального (“Психологія”, “Педагогічна психологія”, “Педагогіка з дидактикою”, “Історія педагогіки”, “Шкільна гігієна”, “Основи лікарської педагогіки”), спеціального (“Методика граматики”, “Методика літератури”, “Методика виховуючого читання”) та науково-додаткового (“Історія України”, “Історія української мови”, “Історія української писемності”, “Історія українського мистецтва” тощо) спрямування.

У діяльності курсів брали участь відомі науково-педагогічні діячі України. Наприклад, педагогічну психологію викладав професор В. Зіньковський, психологію – професор І. Четвериков, шкільну гігієну – професор І. Добровольський, основи лікарської педагогіки – професор А. Володимирський, методику виховуючого читання – В. Дога, історію української мови – приват-доцент І. Огієнко та ін. О. Музиченко викладав авторський курс “Педагогіка з дидактикою” [209, арк. 82–82зв.; 226, арк. 2 зв.].

8. 1917–1919 рр. – керівник відділу західноєвропейської педагогіки в журналі “Вільна Українська Школа” (ВУШ) – органу Всеукраїнської Учительської Спілки. В освітян користувалася популярністю рубрика “Школа в Західній Європі й Америці”, відкрита за ініціативи О. Музиченка з метою “роз’яснення вчительству питань реформування школи на прикладах цікавих моментів життя закордонних шкіл, досвіду роботи німецьких, американських,

англійських учителів” [77, с. 44–45]. Визначальними статтями педагога, що мали вагоме значення у процесі створення нової української школи, стали: “Реформа школи чи шкільна реформація” (1919); “До історії єдиної школи на Україні” (1919); “Питання про єдину школу в Україні” (1919).

О. Музиченко тісно співпрацював з керівником Генерального Секретаріату Освіти Міністерства освіти уряду Директорії УНР П. Холодним, якого вважають фундатором і натхненником створення проекту єдиної школи. І. Лікарчук, досліджуючи роботи видатного вченого і сподвижника П. Холодного, відзначає: “У тій праці, як у дзеркалі, відбивається все духовне обличчя П. Холодного: глибоке теоретичне знання, багатий педагогічний досвід, натхнення мистецької творчості та палка любов до Батьківщини” [62, с. 99]. Два таланти, досвід і прагнення провести необхідну реформу шкільної освіти – все це сприяло обґрунтуванню організаційно-педагогічних засад нової української школи, яка повинна була стати в подальшому єдиною трудовою. Клопітка праця здійснювалася у двох напрямках. Перший – стосувався підвалин єдиної школи, другий – трудової:

Першим основоположним документом вважають “Проект єдиної школи в Україні”. Про його підготовку йшлося в доповідях О. Музиченка “Про теорії єдиної школи і стан її в Західній Європі та Америці” та П. Холодного “Про розв’язання цього питання на Україні” на засіданні Комісії для підготовки Другого Всеукраїнського вчительського з’їзду. І. Лікарчук, аналізуючи проекти єдиної школи, акцентує увагу передусім на заслуги розроблення й подальшого обговорення документа виключно П. Холодного, нівелюючи провідну, на наш погляд, участь у визначенні теоретичних та методологічних засад реформування шкільної справи першої чверті XX ст. саме О. Музиченка. Учений справедливо зауважує, що “...в основу проекту єдиної школи покладено такі засади: насамперед – нова школа є єдиною в тому розумінні, що вона має обслуговувати всіх дітей, незалежно від соціального та іншого становища їхніх батьків, відкриваючи дітям вільний перехід від нижчого до вищого ступеня тієї школи; друге – єдина школа є школою національною, на

противагу школі царських часів, що не визнавала рідної мови дитини поза державною російською мовою та взагалі нехтувала її національним почуттям; третє – єдина школа є виховною, тоді як стара школа була переважно школою навчання; на кінець – єдина школа є школою діяльною (активною), бо в ній всі предмети навчання мають перейнятися працею як методом навчання” [62, с. 99–100]. Натомість дослідження виступів О. Музиченка перед педагогічною громадськістю України засвідчує, що розробка засадничих принципів проекту єдиної школи перебувало в колі його наукових інтересів. Лише в працях науковців останніх років (Л. Березівська, О. Лавріненко, Н. Дем’яненко, П. Важинський та ін.) постаті О. Музиченка як творця й фундатора єдиної школи в Україні відводиться чільне місце. Так, визначаючи основні чинники державно-громадського реформування шкільної освіти періоду Української національно-демократичної революції (1917–1920 рр.), Л. Березівська здійснює ґрунтовний аналіз ходу освітньої реформи, акцентуючи увагу на поглядах О. Музиченка, який доводив, що школа, в основу якої потрібно покласти трудовий принцип, має бути організована, виходячи з інтересів дітей, таким чином, щоб розвивати їхні індивідуальні особливості, свідомість, повинні не лише дати дитині знання, а й збільшити її загальну працездатність, навчити думати, виховати на цьому ґрунті вільну розвинену особистість, індивідуальність [1, с. 120].

Матеріали двох доповідей були об’єднані у Проект загального плану єдиної школи Музиченка-Холодного, який був оприлюднений П. Холодним у доповіді “Єдина школа” на II Всеукраїнському вчительському з’їзді, що відбувся 10–12 серпня 1917 року в Києві. У прийнятих резолюціях було визначено принципи єдиної школи: національний, соціальний, діяльний і виховний; ухвалено право громадян на обов’язкову безкоштовну, світську освіту (початкову, середню і вищу) та запропоновано два ступені освіти (I ступінь – 7-річна народна школа (“Нижча початкова школа” – 4 роки, “Вища початкова школа” – 3 роки), II ступінь – гімназія з 4-річним курсом навчання). Розпочала діяльність і Комісія всенародного навчання при Міністерстві

Народної Освіти, що складалася із представників різних національностей, земств, педагогів, а головою призначили Генерального інструктора Міністерства Народної Освіти О. Музиченка [79, с. 143].

Актуальні питання щодо функціонування єдиної школи розглядали на II з'їзді Всеукраїнської вчительської спілки, що був проведений у січні 1919 р. У пленарній доповіді “Питання про єдину школу на Україні” (за матеріалами якої було підготовлено однойменну статтю) О. Музиченко, використовуючи кращі зразки закордонної педагогічної літератури, ґрунтовно розглянув проблеми, пов'язані з організацією єдиної школи. Дослідник визначив три точки зору щодо розуміння поняття “єдина школа”: 1) єдина школа – це не однакова за своєю організацією школа, яка всім верстам населення забезпечує можливість переходити з одного типу школи до іншого залежно від здібностей і талановитості дитини; 2) єдина школа – це однакова для всіх реальна 12-річна школа, що веде до університетської освіти. Прикладом такої організації школи була американська школа. “Америка виробила такий тип навчання – 8 обов'язкових років, а далі 4 роки, що ведуть до вищої освіти. У 4-річній школі учні мають можливість одержати або класичну, або реальну, або філологічну, або комерційну та іншу освіту”, – зауважував О. Музиченко; 3) єдина школа – це школа, що є доступною, обов'язковою, єдиною щодо організації та програм для всіх дітей першого ступеня навчання та біфуркована (різноманітна, з варіантами) у старших класах. Подібним був проект організації школи у Німеччині: обов'язкова для всіх шестирічна школа, після закінчення якої ті, хто не прагнуть учитися далі, мали ще два роки обов'язкового навчання, а інші залежно від бажання і здібностей обирають різні варіанти шкіл, у яких однаковою мірою готують до університету. Обов'язковою умовою втілення в життя ідеї єдиної школи О. Музиченко вважав будівництво красивих, з дотриманням правил гігієни шкіл “з добрими вчителями та методами навчання” [80, с. 88].

Особливістю української єдиної школи (на відміну від проектів аналогічної російської) було те, що в майбутній школі не очікувалося поділу на

нижчу, середню та вищу – вона вся мала бути народною. Її поділ мав залежити від психології дитини, а саме від двох важливих чинників: підготовка до навчання і, власне, саме навчання. Олександр Федорович одним з перших у теорії і практиці української педагогічної науки обґрунтував кількість ступенів у єдиній школі відповідно до вікових особливостей учнів та соціальних запитів суспільства.

На першій сходинці (упродовж трьох, чотирьох чи п'яти років) важливо лише "... збудити цікавість дитини до реальних, конкретних речей, стимулювати її до самостійних винаходів". Таким шляхом, як переконував учений, "... можна без зусиль і нудьги зібрати в голові дитини багато корисних і цінних знань" [80, с. 86].

Другою сходинкою з 11–12 років і аж до закінчення університету має стати систематичне "учіння". О. Музиченко вважав, що психологічні та педагогічні принципи передбачають закінченість та послідовність. Закінченість вимагає такого вивчення навчального матеріалу, якого не потрібно для усталеної послідовності курсів навчання, адже після закінчення курсу наприкінці ступеня марно витрачається енергія тих учнів, які перейдуть на наступний ступінь. Тому кращим для дитини він вважав можливість якомога меншої кількості ступенів єдиної школи [80, с. 88].

У контексті реформування української школи досліджуваного періоду доцільно розглянути план єдиної школи, розроблений В. Рейном й адаптований О. Музиченком. Німецький професор наголошував, що створення такої школи приведе до "тріумфу ідеї єдності народу й належності всіх його членів до одного цілого" [83, с. 407–408]. Виходячи з наукового доробку В. Рейна і враховуючи національну особливість вітчизняної школи, О. Музиченко виокремив основні ступені організації шкільної освіти:

1. Шестирічний курс загальної народної школи, що мав таку особливість: діти, які бажали продовжувати освіту в середній школі, починаючи з 4-го року навчання вивчали французьку мову.

2. Поділ без обмежень у відповідності з природним хистом і потягом дітей до знань на сьомому шкільному році мав відбуватися так:

а) перша група учнів, задовольняючись 8-річною обов'язковою школою, отримувала освіту в сьомому та восьмому класах, а потім вступала до нижчої спеціальної школи; б) друга група учнів отримувала чотирирічну реальну освіту з можливістю навчання в середній спеціальній школі; в) третя група дітей мала можливість навчатися або у вищій реальній школі, або в гімназії. Після закінчення навчальних закладів дозволявся вільний доступ до вищої спеціальної освіти [218, арк. 130–131зв.].

У резолюції, прийнятій на II з'їзді Всеукраїнської вчительської спілки, за результатами доповіді О. Музиченка “Питання про єдину школу на Україні” школу оголошували народною, побудованою на принципах єдиної трудової школи, вказували на необхідність реалізації обов'язкового, безкоштовного, всенародного, рівного для всіх навчання. Було чітко зазначено, що лише єдина народна школа може дати українському народові працездатне покоління.

Одностайним було рішення про єдину школу з такими ступенями освіти: початкова, середня та вища школа. Підкреслювалося, що правильна організація школи стимулює активну самостійність учнів в оволодінні певним етапом освіти і відкриває перспективу подальшого переходу до більш високої системи наукових знань, світоглядних, моральних і естетичних ідей [210, арк. 100–100зв]. Незважаючи на те, що структура єдиної школи, яка була розроблена в Україні у 1917–1919 рр., не була однозначною і остаточною, ідеї одинадцятирічної середньої освіти та десятирічної народної школи стали прообразом сучасної загальноосвітньої школи з її поділом на початкову, основну і старшу школу.

Упродовж 1920-х рр. в УСРР і РСФРР функціонували різні концепції і моделі системи освіти. На концепції освіти цих держав суттєво вплинули два напрями в підготовці фахівців, які сформувалися ще у XIX ст. у Західній Європі та США – формальний і матеріальний.

Перший – формальний, розроблений І. Гербартом (1776–1841 рр.), був спрямований на виховання гармонійно розвинутої особистості. Представники другого – матеріального (термін Г. Спенсера (1820–1903 рр.)) – відстоювали передусім практичну підготовку фахівців. Матеріальний підхід до підготовки кадрів був широко поширений у США і Німеччині на початку ХХ ст. і отримав назву т. зв. американської моделі освіти. Саме матеріальний напрям розвитку освіти було покладено в основу розробки концепції і моделі освіти УСРР у 20-ті роки ХХ ст.

Разом з тим, В. Кузьменко, говорячи про тенденції реформування шкільної освіти визначеного історичного періоду, зазначає, що саме в Україні єдина трудова школа поступово ставала типовим загальноосвітнім навчальним закладом для учнів 8–15 років. Її побудова відбувалася поступово, відповідно до наявних матеріальних і людських ресурсів і значно ускладнювалася військовою інтервенцією, громадянською війною і голодом, які більшою чи меншою мірою охопили територію України. Окрім цього, багатонаціональний склад населення, наявність навчальних закладів різного підпорядкування, обмежена кількість підручників і навчальних посібників взагалі, а рідною мовою особливо, недостатня кількість шкільних приміщень, низький рівень освіти та інші фактори гальмували процес створення трудової школи [56].

Підґрунтям для створення нової єдиної трудової школи слугували ідеї та практичний досвід видатних світових педагогів і прибічників основ трудового виховання учнів. Я. Коменський (1592–1670 рр.) неодноразово визначав працю як найважливіший педагогічний засіб. Одним із перших він обґрунтував необхідність праці з психологічних позицій, визначив, що дитина за своєю натурою схильна до діяльності [49]. Педагоги-пієтисти обґрунтовували необхідність надавати в школі “реальну” освіту, тобто виробляти практичні вміння і навички, запровадивши в навчальний план вивчення ремесел. Ще у ХVIII ст., вважаючи ручну працю важливим педагогічним засобом, вони започаткували відкриття шкіл трудового спрямування у Німеччині. [140, с. 47]. Видатний філософ і педагог Дж. Локк (1632–1704 рр.) вважав, що добре



вивчене ремесло само по собі варте того, щоб опанувати його. Він писав, що ручна праця зробить людину розумнішою, здоровою та сильною, якщо займатися нею на свіжому повітрі [64]. Ж.-Ж. Руссо (1712—1778 рр.) – ворог “книжковості” та словесного навчання, гаряче обстоював самостійність і самодіяльність дитини запевняючи, що праця – засіб виховання сміливої, вільної людини із соціально-розвиненою волею [135, с. 40]. Погляди вченого наслідували педагоги-філантропісти Німеччини кінця XVIII ст., які прагнули, щоб викладання ручної праці було організовано відповідним чином і доручалося не ремісникам, а підготовленим вихователям. Представник цього напрямку К. Зальцман писав: “Виховання тільки тоді здатне зробити людину доброю та щасливою, коли ґрунтується на фізичній праці” [140, с. 64]. Й. Песталоцці (1746–1827 рр.) та його учень Ф. Фребель (1782–1852 рр.) ґрунтовно розвинули ідею трудового виховання. Вони мріяли про досконалу людину й переконливо доводили, що цього ідеалу можна досягти тільки шляхом трудового виховання і трудової взаємодопомоги. Визначаючи, що праця гармонійно розвиває як фізичні, так і духовні сили, в основу своїх педагогічних систем учені поклали трудове начало [118, с. 87].

Спадщина видатних педагогів стала потужним поштовхом збудження цікавості до проблем трудового виховання в Європі. К. Ушинський (1824–1870 рр.), розвиваючи думку про соціальні основи виховання, зазначав, що необхідною умовою фізичного, морального та розумового виховання є особиста праця людини. З нею український педагог пов’язував людське щастя і гідність [162]. Російський педагог С. Іванов підкреслював той факт, що, хоча ідея трудової школи впродовж чотирьох десятиліть відстоювалася видатними представниками світової педагогіки, вона не отримала широкого визнання аж до початку XX століття, коли виробнича праця стала справжнім “нервом суспільно-економічного життя” і трудова школа перетворилася з мрії в реальність. [39, с. 30–33].

У теорії світової педагогіки першої чверті XX ст. висловлювалися дискусійні думки щодо завдань і напрямів розвитку трудової школи.

О. Музиченко одним із перших серед українських педагогів на основі аналізу закордонної педагогічної літератури і практичних надбань обґрунтував напрями розвитку трудової школи наступним чином:

1. Підґрунтям першого напрямку була ідея запровадження у спеціально створених додаткових школах ручної праці для учнів. До таких шкіл можна було вступати лише після закінчення восьмирічної народної школи з метою розвитку технічного навчання, спритності рук, очей, але без зміни плану навчання. При цьому ручна праця розглядалася не як просте навчання ремісництву, а як важливий виховний фактор (Г. Кершенштейнер, А. Пабст, Дж. Дьюї та ін.);

2. Другий напрям ґрунтувався на запровадженні теоретичного викладання всіх загальноосвітніх предметів з використанням ідеї практичної праці як методичного принципу. Наприклад, коли на уроці говорили про садок, то недостатньо було повести дітей в садок, дати оглянути дерева, треба було дозволити їм виліпити з глини чи пластиліну весь садок, зробити з картону льохи для зберігання фруктів тощо. Це повинно було виробити в дітей потребу працювати, зробити зрозумілою для того, щоб праця міцно поєднувалася із внутрішнім розвитком дитини (Р. Зейдель, Е. Лінде, Ф. Гансберг, В. Лай, Дж. Дьюї та ін.);

3. Третій напрям базувався на принципі самодіяльності учнів – організація трудової школи як свідомої мети діяльності із закінченим характером, що привела б до розвитку творчості, самостійної думки учня, можливості розвивати свої здібності, самовизначитися. (Г. Шарельман, Б. Отто, Е. Кей та інші) [64, с. 91–92].

Аналіз архівних документів дозволяє стверджувати, що представники передової української педагогічної думки орієнтували на третій напрям: “Трудова школа вимагає не нових дисциплін, а нового принципу, який пронизує всі дисципліни. Коли замість принципу вивчення, пам’яті, пропонується принцип переробки матеріалу учнями, – тоді вже маємо трудову школу” (О. Музиченко) [82, с. 9]; “Природа дитини від початку життя є рух,

діяльність. Це її істота, її життя. І тому треба якнайширше розвивати активність у дитини, а механічність, якої так багато було в старій для нас школі і яка тільки пригнічувала природні здібності дитини, не повинно бути місця у вільній українській школі” (Я. Чепіга) [166, с. 83]; “Стара школа виховувала затурканих, без’язиких рабів, нова повинна дати нам вільних громадян з власною думкою і бажанням працювати. Власні спостереження дитини, вчення як гра, а наприкінці – веселий, бадьорий характер нової школи” (С. Русова) [133, с. 58–59]; “Від свідомості, що живе за своїми власними законами, але росте, розвивається, набуває сили серед дійсності оточення, укладає свій світогляд на ґрунті живої творчої діяльності і в умовах життя вселюдського колективу, до праці, що мусить стати великою і могутньою “зміцнюючою” підвалиною майбутнього суспільства і радісною потребою, функцією, що приносить за собою пільги для окремої людини (В. Петрусь) [120, с. 11].

08.03.1919 року при Народному Комісаріаті Освіти (Наркомосі) була створена Комісія з перегляду та втілення в життя положень єдиної трудової школи у такому складі: В. Бутвін або Г. Салько (голови); А. Лобода, Ф. Якубовський, Я. Чепіга, О. Музиченко, В. Петрусь, М. Харитонов, Бердников (члени комісії, призначені від Наркомосу); О. Дорошкевич, С. Пастернак, М. Яворський; Коваленко (представник від Комісаріату земських справ); С. Веселовський (представник від Української Вчительської спілки); Я. Слуцький (представник від Єврейської вчительської спілки); М. Руткевич (представник від Союзу вчителів-інтернаціоналістів) [213, арк. 46]. Комісія, в свою чергу, складалася із трьох підкомісій: практичної (для підготовки інструкції щодо діяльності ЄТШ); теоретичної (для створення пояснювальної записки та схеми ЄТШ); літературної або агітаційної (розповсюдження ідей ЄТШ через влаштування лекцій, дискусій серед учителів, учнів, населення, забезпечення них відповідною літературою). О. Музиченка було обрано членом теоретичної та агітаційної підкомісій [220, арк. 23–24]. Головними завданнями комісії було визначено наступне: 1) підготовка основоположних документів щодо діяльності єдиної трудової школи; 2) поширення ідей єдиної трудової

школи серед учителів та населення; 3) пристосування існуючих типів шкіл до потреб єдиної трудової школи; 4) підготовка вчительського персоналу для єдиної трудової школи [218, с. 106–106 зв.]. Слід відзначити досить активну діяльність комісії з перегляду та втілення у життя положень єдиної трудової школи. З архівних джерел не вдалося з'ясувати, скільки всього засідань було проведено, але, наприклад, на початок квітня 1919 р. члени комісії взяли участь у 13 пленарних і 6 секційних засіданнях [220, арк. 12].

Основними документами щодо створення єдиної трудової школи в Україні, у розробці яких брав участь О. Музиченко, стали:

1. Проект “Плану єдиної трудової школи в Україні” (1919 р.).

2. “Положення про єдину трудову школу УСРР” (1919 р.).

3. “Проект улаштування в Україні літніх курсів для підготовки вчителів єдиної трудової школи” (1919 р.).

Отже, можна стверджувати, що починаючи з 1919 р. в Україні чітко визначилися власні, альтернативні офіційним російським концепція та модель освіти, які були сформульовані в документах Наркомосу і виступах його керівників. Ця концепція та модель передбачали, по-перше, максимальне наближення освіти до потреб економіки. По-друге, принцип суто загальноосвітньої підготовки відкидався, оскільки він не готував людину до життя і замінювався принципом поєднання спеціальної (професійної) і загальноосвітньої підготовки. По-третє, пропонувалося раннє спеціальне (професійне) навчання, починаючи з 15-річного віку. По-четверте, планувалося перенести загальноосвітню школу, значно розширивши коло її функцій, до дитячого будинку. По-п'яте, реалізувалася теза про навчання рідною мовою, виходячи з принципу пропорційного співвідношення національного складу населення й кількості національних шкіл. По-шосте, вибудовувалася система профільних вертикалей, коли зберігалася наступність на всіх ступенях спеціальної (професійної) підготовки – від школи ФЗУ до інституту [168].

В основу “Проекту плану єдиної трудової школи” було покладено однойменний документ, розроблений О. Музиченком та П. Холодним ще в

1917 р., і проведено його обговорення українською педагогічною громадськістю в 1919 р. В архівних матеріалах зберігаються кілька рецензованих рукописних варіантів цього документу, щоправда, без зазначення прізвищ рецензентів. 28.06.1919 р. при Комісії з перегляду та втілення в життя положень єдиної трудової школи була створена Колегія спеціалістів-експертів з питання затвердження остаточного варіанту “Проекту єдиної трудової школи”. Однією з форм роботи Комісії стала організація диспутів щодо проблем теорії та практики єдиної трудової школи за участю провідних українських і російських учених і вчителів.

Дослідникам доступний для аналізу “Проект плану єдиної школи” з доповненнями, зауваженнями щодо принципів, сутності нової української школи, складових педагогічної майстерності вчителя в навчально-виховному процесі та в системі розвитку особистості кожної дитини. Це було розглянуто на черговому засіданні 29–30 червня 1919 р. В обговоренні проекту брали участь українські (О. Блос, М. Купчик, А. Михайлов, О. Музиченко, Я. Чепіга, О. Дорошкевич, А. Серeda та ін.) і російські (Е. Гутін і В. Рафальський) педагоги. Визначаючи засади нової української школи та роль учителя в цьому процесі, педагоги вказували наступне:

1. Нова школа повинна бути єдиною. Перед учителями постало завдання забезпечити виховання, гармонійний розвиток усіх дітей, незалежно від соціального та іншого становища їхніх батьків з можливістю вільного переходу від нижчого до вищого ступеня цієї школи. Для цього школа мала знаходитися осторонь від політичних справ і, відповідно, вчитель – бути вільним від політичних упереджень. Серед педагогів обговорювали питання про те, що реформаторські процеси щодо створення єдиної школи матимуть успіх тільки за умови терплячої праці в обраному напрямі цілого педагогічного покоління (автори – О. Блос, О. Дорошкевич);

2. Єдина школа повинна бути виховною, натомість стара школа була переважно школою навчання. При цьому до вчителя-вихователя висували конкретні вимоги: 1) пам’ятати, що наука в доуніверситетській школі є не

метою, а засобом виховання разом із релігією, мистецтвом, мораллю; 2) усвідомлювати, що не варто надавати особливого значення кількості отриманих учнем знань, бо набагато цінніше знати шляхи їх засвоєння; 3) пам'ятати, що головна умова розвитку інтелекту, почуттів, волі – включення в роботу дитячих спостережень і дитячої техніки; 4) уміти використовувати рідну мову в якості найважливішого чинника виховання дитини; 5) любити процес навчання і виховання, прагнути, щоб викладання було цікавим; 6) розумову діяльність дитини зможе збудити той учитель, який розуміє душу дитини, а не той, хто знає більше наукових істин. Учитель повинен уміти захопити, вразити та зацікавити учня, дати можливість дитині проявити своє “Я” та навіяти йому усвідомлення того, що при бажанні можна досягнути всього (автор – О. Музиченко);

3. Єдина школа повинна бути естетичною. Предмети художньо-естетичного циклу (малювання, графіка, ліплення, креслення, співи тощо) повинні були стати не тільки неодмінним елементом змісту навчання, а й потужним засобом прояву душі дитини. Учителеві потрібно було усвідомити, що, не знаючи індивідуальних рис і властивостей дитини, не можна вести її за собою, тобто навчати. Завдання нової школи полягало у збудженні в дитини інтересу до мистецтва, залучення до естетично-творчої діяльності, введення її у світ краси і розуміння навколишньої природи. Уяву дитини вчені вважали близькою до уяви ясновидців, що було підґрунтям для їхньої творчої діяльності. Погоджуючися з думкою французького філософа А. Тюрго про те, що, коли б споруджували пам'ятники винахідникам у мистецтві й науці, найбільша кількість припала б на долю дітей, бо кожна дитина індивідуальна за своєю природою та виявом творчої фантазії. Майстерність учителя полягала в тому, щоб дати дитині можливість виявити свою особистість (автори – А. Середа, О. Музиченко) [213, арк. 17–263в.]. Зауважимо, що російські радянські розробники основоположних засадничих принципів розбудови єдиної трудової школи повсякчас послуговувалися теоретичними підходами до сутності естетичного виховання О. Музиченка. Нарком освіти А. Луначарський,

вихований культурою минулого, писав: “Мистецтво організує емоції як бойову силу і як виховну силу” [97, с. 141].

Якщо українських розробників єдиної трудової школи називали піонерами, які обґрунтували сутність і зміст естетичного виховання, то російські колеги й нарком А. Луначарський, зокрема, в перших документах щодо шкільної освіти намагалися скеровувати виховання і навчання учнів на насичення естетичним змістом. “Трудова й наукова освіта, позбавлена цього елементу, ставала б безпочуттєвою, бо радість життя в любованні і творчості є кінцевою метою праці й науки”, – писав А. Луначарський [97, с. 142].

У зв’язку з цим звернемо увагу на своєрідну особливість, пов’язану з мистецтвом у вихованні. На відміну від тогочасної української влади та її керівництва в Російській РСР влада тяжіла до тоталітаризму. А, як відомо з історії, тоталітарні режими, використовуючи різноманітні ідеологічні інструменти, цінували мистецтво досить високо. Так було в Римській імперії часів царювання Нерона, який не лише влаштовував театральні дійства, але й сам брав у них участь, так було у Третьому Рейсі часів А. Гітлера, так сталося й у радянській соціалістичній Росії, починаючи з 1917 р.

4. Єдина школа має бути трудовою. Ручна праця у трудовій школі повинна стати засобом, “мовою” для дитини, за допомогою якої вона зможе втілити в зорові образи власні абстрактні думки, уявлення й отримані знання. “Навчання всьому через ручну працю” визначалося девізом української трудової школи. Педагоги застерігали, що ручна праця в школі не ставила за мету суто ремісничу підготовку учнів, отримання ними технічних навичок. Мета трудової школи – сформувати знання про працю, дати загальне трудове виховання (автори – М. Купчик, А. Михайлов).

“Проект єдиної школи в Україні” було схвалено Радою міністра освіти у вересні 1919 р. Цей документ складався з таких розділів: “Дитяча душа та школа”, “Наука у виховній школі”, “Виховна школа – єдина школа”, “Загальна освіта і професійна школа”, “Національні варіанти загальноосвітньої школи”, “Виховна школа та діти різного віку”, “Порівняння проекту української школи з

іншими школами”, “Загальний план науки у виховній школі та його обґрунтування”, “Загальний план мистецтва у виховній школі та його обґрунтування”, “Загальний план релігії і мораль у виховній школі та його обґрунтування”, “Фізичне виховання”, “Чужеземні мови”, “Нові мови та натуральний метод”, “Російська мова” [214, арк. 47–63]. Прийняття цього документу підтверджувало той факт, що процес реформування шкільної освіти відбувався з урахуванням прогресивної на той час вітчизняної та зарубіжної педагогічної думки. Нова українська школа мріялася її творцями як єдина, доступна, виховна, національно-державна, діяльна, що ґрунтувалася на естетичних засадах. У єдиній трудовій школі навчання мало становити 11 років і проходити у два етапи: перший – основна школа (“Нижча початкова школа” (4 роки навчання), “Вища початкова школа” (3 роки навчання)) та колегію, яка мала 4-річний курс навчання.

Програми навчальних предметів єдиної трудової школи (з природознавства, фізики, історії, географії, Закону Божого, іноземних мов, української мови та літератури, малювання, співів тощо) було розроблено спеціально створеними предметними комісіями під головуванням П. Холодного. За ініціативи О. Музиченка з метою забезпечення наукового підходу до визначення мінімальної кількості знань, що зможе отримати дитина відповідно до своїх вікових особливостей та підготовки переліку трудових процесів, пов’язаних із розумовою діяльністю дитини, що вона повинна опанувати, організовано спеціальні комісії у складі 2-х лікарів, інженера, 3-х техніків, 2-х агрономів, 2-х садівників.

Колегія, за проектом єдиної трудової школи, складалася з кількох варіантів відповідно до нахилів учнів чи до особливостей того середовища, що їх оточує. Усіх варіантів колегії не можна було передбачити, але проект окреслив шість, а саме: 1) гуманістичний відділ з однією класичною й однією новою мовами; 2) гуманістичний відділ з двома класичними та однією новою мовами; 3) гуманістичний відділ з трьома новими мовами або з однією класичною та двома новими мовами; 4) реальний відділ; 5) економічний відділ;



б) дівочий відділ [62, с. 100]. Один з варіантів організації колегії подано у додатку.

13 травня 1919 р. було оголошено, а 06 червня 1919 р. – затверджено проект “Положення про єдину трудову школу УСРР” [216, с. 13]. Цей документ частково відповідав змісту “Положення про єдину трудову школу РСФРР” із зауваженнями щодо пристосування нормативних положень до національних, економічних та побутових особливостей України. Нами подано порівняльну таблицю змісту зазначених документів (див. додаток Т). Слід зазначити, що російська трудова школа основою свого розвитку визначала, з одного боку, розвиток в учнів активності, самодіяльності, здатності до творчості, а з іншого – формування навичок до різнобічних форм виробничої праці. При цьому російські вчені застерігали вчителів про небезпеку зведення навчання до простої механічної ручної праці замість можливості гармонійного розвитку кожної особистості. Вони наголошували, що ручну працю не можна ототожнювати зі звичайним ремеслом, яке не пов’язане з будь-якими розумовими діями [61, с. 100]. Народний Комісар РСФСР з освіти А. Луначарський писав: “Мета школи – підготувати людей до життя. Тому не можна вигадати нічого кращого, ніж увести справжнє життя в стіни школи та зробити школу копією з великої школи життя”. Майстерність учителя він пов’язував з умінням використати матеріал з навколишнього трудового життя для запровадження трудової складової у вихованні та навчанні [65, с. 17]. Однак, це гарне починання, як стверджує В. Зябкін, не знайшло свого втілення. Підґрунтям “московського” погляду щодо моделі освіти РСФРР став принцип політехнізму. Основою навчання вважали продуктивну працю, що мала значну перевагу перед усіма іншими формами шкільного виховання. Це пояснювалося необхідністю відбудови зруйнованого народного господарства, яке перебувало в тяжкому становищі після закінчення громадянської війни [35, с. 51]. Російська школа пішла шляхом створення школи-комуни. “Трудова” є тільки епітет до слова “комуна”, що визначає дійсну, глибоку суть радянської школи”, – писав О. Гройнім, член Всеросійського Союзу вчителів-

інтернаціоналістів [208, арк. 215]. Російські вчені були знайомі з працями О. Музиченка, високо оцінювали його погляди щодо сутності єдиної трудової школи, ролі вчителя в ній, ставили українського вченого поряд із засновниками нової школи В. Лаєм, К. Вентцелем та ін.

Труднощі створення нової школи в Україні були пов'язані із швидкоплинністю реформаторських процесів, одночасністю втілення теоретичного і практичного компонентів, тобто розробки, обговорення та запровадження програмних документів, відсутністю достатньої кількості досвідчених учителів.

Одним із засобів реалізації реформи стали організовані Наркомосом інструкторські курси з підготовки вчителів для єдиної трудової школи. Такі курси були кількох типів:

1. “Тимчасові однорічні курси з підготовки вчителів для єдиної трудової школи”. В основу “Положення про організацію тимчасових однорічних курсів з підготовки вчителів для єдиної трудової школи” був покладений однойменний російський документ, розроблений у жовтні 1918 року. Він регламентував процес підготовки вчителів для роботи в школах I та II ступенів і політехнічну підготовку керівників шкіл з уведення трудового начала в життя навчального закладу. При наявності вагомій державної фінансової підтримки (на організацію 200 курсів виділялося 62. 385. 000 крб. відповідно на один курс планувалося витратити 261.925 крб., оплата лекторів складала 200 крб./год. з пониженням відповідно до регіону) акцент робили на ініціативу місцевих відділів народної освіти та педагогічний персонал тимчасових курсів. Важливо було відкрити курси в усіх існуючих учительських інститутах, семінаріях, педагогічних курсах (для вчителів школи I ступеня), вищих навчальних закладах та учительських інститутах (для вчителів школи II ступеня), вищих і середніх політехнічних школах (для керівників). Щоб стати слухачем курсів (заяви приймали від бажаючих, яким виповнилося 17 років), достатньо було пройти співбесіду (колоквіум), на якому визначали громадянську позицію і життєвий досвід майбутніх учителів трудової школи.

У навчальні плани однорічних педагогічних курсів для підготовки вчителів для I ступеня єдиної трудової школи входили теоретичні курси з філософії, педагогіки та інших наукових дисциплін, методики їхнього викладання, а також предмети, що сприяли розвитку педагогічних умінь і навичок слухачів.

Так, для підготовки вчителів для школи I ступеня пропонували стандарт навчального плану. (див. табл. 2.1.) Учителів для школи II ступеня готували згідно з програм, які склалися з таких предметів: “Педагогіка”, “Психологія”, “Анатомія і фізіологія”, “Гігієна”, “Училищеведення”, “Історія наукового світосприймання”, “Історія”; циклів фізико-математичного, фізико-хімічного, біологічного, географічного, соціально-історичного та художньо-літературного спрямування за вибором.

Таблиця 2.1.

**Навчальний план  
річних педагогічних курсів для підготовки вчителів  
для першого ступеня єдиної трудової школи [222, арк. 1–2]**

№	Предмети	Кількість лекційних годин	Кількість практичних годин	Кількість годин для конференцій
1.	Філософія	20	10	
2.	Історія	20	10	
3.	Педагогіка	20	10	
4.	Математика	40	40	
5.	Фізика	60	100	
6.	Хімія	20	40	
7.	Ботаніка	20	40	
8.	Зоологія	20	40	
9.	Астрономія	20	40	
10.	Родиноведення	20	20	
11.	Шкільна гігієна	16	16	
12.	Музика та співи	10		
13.	Малювання та ліплення	10	20	
14.	Історія педагогічних ідей новітніх течій у педагогіці	20	20	
15.	Принципи трудової школи	10	20	
16.	Методика рідної мови	20	40	40
17.	Методика арифметики	20	40	40

18.	Методика історії	8	4	10
19.	Методика географії	8	4	10
20.	Методика природоведення у зв'язку з родиноведенням	20	20	40
21.	Дитяча література	8		
22.	Училищеведення	8		
23.	Бібліотечна справа та розповідання	8	8	
Години, що залишилися, можна було використати педагогічною радою курсів відповідно до наявності педагогічних сил та місцевих умов.				

Аналіз плану дозволяє стверджувати, що більшість предметів спрямовували на розвиток творчих умінь і навичок майбутніх учителів єдиної трудової школи, спонукали педагогів до саморозвитку та самовдосконалення майстерності педагогічної взаємодії з учнями, пошуку оптимальних шляхів самоосвіти.

2. Авторський “Проект улаштування в Україні літніх курсів для підготовки вчителів єдиної трудової школи” було підготовлено О. Музиченком. Пропонували два їх типи: а) інструкторські – для підготовки керівників учительських курсів (термін навчання – 1 місяць, з 15 травня по 15 червня, кошторис – 603.900 руб, кількість слухачів – 500); б) учительські – для підготовки робітників єдиної трудової школи, а саме її I-го ступеня (7-13 років) (термін навчання – 5 тижнів у дві зміни: з 15.06 по 21.07 та з 21.07 по 30.08, кошторис – 19. 360.000 руб., кількість слухачів – 500). Курси проходили на Київщині, Харківщині, Полтавщині, Поділлі, Чернігівщині, Волині Катеринославщині, Херсонщині та в Таврії. Усього – в сорока чотирьох населених пунктах [218, арк. 38–43].

Особливістю програми О. Музиченка було те, що в ній було передбачено вивчення предметів художньо-естетичного спрямування. Від учителя єдиної трудової школи вимагали вміння володіти методикою і технікою викладання цих предметів. О. Музиченко був глибоко переконаний у тому, що визначальним чинником становлення майстерності вчителя-вихователя є його креативність, зацікавленість у розширенні творчих меж і підвищенні ефективності своєї професійно-педагогічної діяльності. Про це свідчить перелік

дисциплін, наведений у таблиці. (див. табл. 2.2.) Учений також наголошував, що самі по собі дипломи не дають права на вчителювання. Визначальним для вчителя є знання своєї справи, любов до неї, досвід та вміння [218].

Таблиця 2.2.

**Програма практичних занять  
на літніх курсах для підготовки вчителів єдиної трудової школи  
[218, арк. 116-116 зв.]**

№	Предмети	Кількість годин
<b>I. Художня група</b>		
1.	Практичні заняття з ліплення	22 год.
2.	Народні танці	6 год.
3.	Художні екскурсії в природу	6 год.
4.	Виготовлення історичних костюмів і декорацій	6 год.
5.	Малювання на дошці	8 год.
6.	Трудове начало у малюванні	6 год.
<b>II. Гуманітарно-соціальна група</b>		
1.	Трудове начало в ознайомленні з довкіллям (українські звичаї, обряди, побут тощо)	6 год.
2.	Застосування трудового начала до гуманітарних предметів (родиноведення, мова, історія, соціологія тощо)	24 год.
3.	Виготовлення історичних костюмів	6 год.
№	Предмети	Кількість годин
4.	Техніка малювання на дошці	8 год.
5.	Роботи на землі та піску	4 год.
<b>III. Естетично-математична група</b>		
1.	Практика екскурсій у природу	8 год.
2.	Застосування трудового начала до природознавства, фізики та хімії	18 год.
3.	Виготовлення опудал	8 год.
4.	Дугтя скла	6 год.
5.	Городництво та бджолярство (план занять в школі)	10 год.
6.	Роботи на землі та піску	4 год.

Велике зацікавлення курсистів викликало ознайомлення з новітнім напрямом художнього виховання учнів “Bildbetrachtung”, який представляв О. Музиченко. У його основі є процес спілкування дітей на уроці з вибраними художніми творами. Наголошуючи на важливості творчого переживання творів образотворчого мистецтва, вчений звертав увагу на те, що “художнє сприйняття є такою внутрішньою діяльністю, що лише кількістю відрізняється

від творчої діяльності тому, що той, хто душею приймає твір мистецтва, переживає той же процес, що й сам художник-творець, тільки швидше” [223, арк. 17]. О. Музиченко ототожнював художнє виховання з розвитком продуктивних сил дитини, а саме: її інтелектуальним та художньо-естетичним рівнем; багатою емоційно-почуттєвою сферою; наявністю пізнавальної активності; здатністю до творчої діяльності. Педагог разом з учителями працював над технологією “пояснювального читання” картин, що передбачала такі етапи: 1) безпосередні спостереження дітей за довкіллям (наприклад, на екскурсії); 2) демонстрування вчителем відповідного твору мистецтва. Творче завдання вчителя полягало в тому, щоб викликати загальний позитивний настрій учнів (аперцепцію) перед “відкриттям” картини; 3) відхід учителя “на задній план у спілкуванні”, щоб не перешкоджати учневі; 4) виникнення в учнів зростаючого емоційного напруження, афективного стану, пов’язаного з моментом естетичної насолоди – найціннішим моментом у процесі дитячого сприймання [223, арк. 18].

Розмірковуючи про національний характер української єдиної трудової школи, О. Музиченко визначав її як заклад, де культивується викладання предметів українською мовою з поглибленим вивченням рідного соціального середовища. Важливим елементом педагогічної майстерності вчений вважав бездоганне володіння вчителем рідною мовою – засобом спілкування і взаєморозуміння людей. Він вважав за необхідне привчати українського вчителя говорити рідною мовою красиво, виразно, емоційно. Беручи до уваги тогочасну російську спрямованість українських шкіл, педагог підкреслював, що українізація декретним шляхом існуючих шкіл не досягне своєї мети, доки в цих школах залишається старий викладацький склад. Тому тимчасові вчительські курси, на думку О. Музиченка, мали забезпечити відповідну підготовку вчителів, а викладання повинно вестися виключно рідною мовою [214, арк. 5].

07 травня 1919 р. була створена Комісія з перегляду та редагування шкільних підручників і забезпечення шкіл приладдям у складі провідних

українських учених та вчителів. Серед них В. Бутвін, Г. Голоскевич, В. Дога, О. Дорошкевич, В. Петрусь, Я. Чепіга, С. Пастернак та ін. Для вирішення питань про соціальну захищеність педагогів та у “відповідності з існуючою дорожнечою життя” участь кожного члена редакційної комісії у засіданні оцінювали в 75 крб., а оплата за рецензування наукових праць залежала від їхньої вартості і її погоджували з рецензентом [217, арк. 10–11зв.]. На засіданні 16 травня 1919 р. за рекомендацією В. Доги членом предметної комісії з розгляду шкільних підручників “Українська мова” для нижчих початкових шкіл було обрано і О. Музиченка [219, арк. 45зв.–46]. Діяльність Олександра Федоровича на цій посаді передбачала такі напрями: 1) забезпечення науково-педагогічної і методичної підготовки вчителя, що стосувалася питань теоретичного обґрунтування засад єдиної трудової школи, оволодіння вчителем способами і прийомами для досягнення завдань нової школи, визначення вимог рівня його професійної майстерності; 2) забезпечення навчально-виховного процесу шкільними підручниками, що було пов’язане з гострою критикою підручників старої школи, більшість з яких не могла бути основою для самостійних занять, бо були спрямовані не на дослідження, а на заучування напам’ять. Крім того, кількість підручників була обмежена. Посібник мав не кожен учень, їх було по одному на вчителя чи по три на клас [216, арк. 37зв.]; 3) підготовка переліку рекомендованої літератури щодо діяльності єдиної трудової школи.

Критика підручників старої школи за їх відірваність від життя, відсутність сучасних наукових ідей, панування абстрактно-дедуктивного методу, який не сприяв розвитку ініціативи, активності учнів, а, навпаки, породжував формалізм в їхніх знаннях, зіграла позитивну роль у поступі процесу створення нових підручників. Відомі спроби українських педагогів зовсім відмовитися від підручників і замінити їх “новою шкільною книгою”, де б усі факти були пристосовані до місцевих умов школяра. “Підручник, – наголошував О. Дорошкевич, – потрібен для середнього вчителя, який не хоче або не може переживати солодкі хвилини власної творчості, педагогічного

натхнення. Не потрібен він і для учнів, бо кожний учень повинен йти шляхом творця, чесного дослідника – від фактів до висновків, шляхом індукції” [25, с. 119].

С. Русова навпаки переконувала у необхідності існування підручників, які б за змістом відповідали дидактичним умовам нової школи і були позбавлені догматизму. “Треба поставити читання так, щоб воно не було пасивною, а цілком активною працею, яка викликає в душі учнів чимало самостійних думок, спостережень і порівнянь”, – писала вчена [134, с. 7].

О. Музиченко вважав, що зміст підручника для учня є своєчасним та стимулюючим засобом розумового розвитку його особистості. Він, таким чином, визначав принципи створення нових підручників: 1) відсутність “сирого матеріалу” у змісті; 2) відсутність детально розробленого змісту з метою надати творчого характеру роботі як учня, так і вчителя; 3) праця без підручника, якщо не будуть враховані вищезазначені принципи [219, арк. 85].

О. Музиченко підготував рукописи навчальних посібників для вчителів: 1. “Хрестоматія по трудовій школі та її біологічна, соціальна та політична основи” (українською та російською мовами). Наведені у хрестоматії фрагменти із найцікавіших робіт видатних закордонних учених мали б допомогти українському вчителю уявити характер трудової школи; 2. “Теорія і практика в єдиній трудовій школі” (українською та російською мовами). Цей посібник містив матеріал про сутність, принципи, методи нової школи та був зорієнтований на професійне самовдосконалення вчителів; 3. “Основи навчання рідної мови з методичними вказівками” (у співавторстві з В. Догою та О. Ларіним), а також підручники для початкової школи: “Буквар”, “Читанка для першого року навчання”, які збуджували цікавість учня, підвищували його активність і сприяли самостійному осмисленню матеріалу [221, арк. 110].

Законопроектом “Про асигнування на видання підручників і книжок для шкіл” від 23 травня 1919 року було ухвалено рішення про виділення 75 млн. крб. на видання науково-методичної та навчальної літератури і поповнення нею шкільних бібліотечних фондів [216, арк. 36–37зв., 80–80зв.]. Зазначених праць



серед архівних матеріалів та у бібліотечних фондах не було знайдено. Можливо, вони так і не були опубліковані.

Крім того, О. Музиченко періодично готував перелік рекомендованої літератури для ознайомлення вчителя із сутністю трудової школи. Серед праць, які педагог рекомендував учителям, були такі: Р. Зейдель “Трудове навчання як педагогічна необхідність” (1885), “Труд як основа гармонійного виховання особистості” (1910), “Школа майбутнього – трудова школа” (1905); Д. Дьюї “Школа та суспільство”, “Школа та дитина”; Г. Кершенштейнер “Основні питання шкільної організації” (1911 – 1912), “Вибрані твори” (1912), “Трудова школа” (1912); Ф. Гансберг “Творча праця в школі” (1913), “Заклик до самодіяльності” (1916); В. Лай “Школа дії” (1914); М. О–Ши “Роль активності у житті дитини” (1910); Г. Шаррельман “У лабораторії народного вчителя” (1910) та ін. [220, арк. 116–117 зв.].

Упродовж 1921–1926 рр. О. Музиченко працював на посаді директора Київської трудової школи № 43. Завдяки активній педагогічній діяльності Олександра Федоровича школа стала експериментальним майданчиком для вчителів. Відвідуючи показові уроки О. Музиченка, вони мали можливість знайомитися з основами інноваційної комплексної системи навчання. Володіючи необхідними професійними рисами для керування процесом навчання, педагог навчав молодих учителів елементам педагогічної майстерності: вмінню добирати матеріал до уроку, теми; здатності організувати роботу учнівського колективу; володінню активними методами навчання; вмінню говорити красиво, з почуттям гумору [224, арк. 3].

Незважаючи на таку плідну інноваційну діяльність українських педагогів, Я. Ряппо у доповіді про організацію методичної роботи в навчальних закладах України (1923), наголосив, що у 1917–1920 роках “ніякої позитивної роботи не було” [136, с. 55]. М. Зотін назвав зазначений період як “романтичний період праці Народного Комісаріату Освіти” [34, с. 7–8]. У законодавчих матеріалах щодо загального навчання в Україні констатували факт стихійного, необґрунтованого поширення мережі трудових шкіл, і нікому не спадало на

думку, що на цю справу не вистачить засобів, бракуватиме вчителів, приміщень.

Але школа була потрібна і з'являлася всупереч різним перешкодам. Статистичні дані свідчили, що станом на 01 січня 1921 р. в Україні функціонувало 15 258 шкіл, у яких навчалося 1 499 757 учнів, а станом на 01 січня 1922 р. діяло вже 15 555 шкіл, у яких навчалося 1 795 193 учнів. Педагогічних працівників у них налічували 44 622 тис. осіб. Тобто кількість дітей зросла на 19, 1% , тоді як кількість учителів лише на 2%. Існуюча шкільна мережа була “вщерть забита учнями”, а вчителі “навантажені до відмови” [34, с. 6–10].

1921 рік органами Радянської влади був оголошений роком створення педагогічної системи освіти в Україні. Серед основних принципів педагогічної системи визначали наступні: 1) система педагогічної освіти була складовою системи вищої освіти; 2) вища педагогічна школа будувалася за функціональними ознаками, тобто: підготовка працівника соціального виховання для роботи в дитячих закладах – дитячому садку та школі; підготовка працівника для професійної школи; підготовка працівника для політпросвітницької роботи. Мережу закладів вищої педагогічної освіти складали Інститути народної освіти (ІНО) з трьома факультетами – соціального виховання (соцвиху), професійної освіти (профосу) та політичної освіти (політосвіти), створені на базі колишніх університетів та вчительських семінарій. У систему перепідготовки вчительських кадрів входили: вищі трирічні педагогічні курси (у подальшому – педагогічні технікуми); короткотермінові педагогічні курси для працівників закладів соціального виховання; короткотермінові курси для підготовки викладачів вузькоспеціальних галузей [34, с. 72]. У звіті народного комісара освіти Г. Гринька визначалося, що на кінець 1921 року в Україні функціонувало 17 ІНО (кількість студентів – 9 530 осіб, кількість викладачів – 784 особи), 103 трирічних педагогічних курсів (кількість студентів – 7 500 осіб, кількість викладачів – 850) та 130 короткотермінових педагогічних курсів [110, с. 50].

Як зазначає О. Лавріненко, важливим моментом діяльності вищих закладів освіти 20-х років було вироблення чіткої концепції підготовки педагогічних кадрів, у центрі якої провідне місце посідав професійний авторитет майбутнього вчителя-вихователя. Учений називає цей період “Ренесансом української радянської педагогіки”. У навчальні плани та програми вищої педагогічної школи вводили теоретичні курси педагогіки, методики та предмети, що ознайомлювали майбутнього вчителя із системою впливу на почуттєву сферу дитини, шліфували морально-етичні переконання особистості педагога [58, с. 211].

О. Музиченко не стояв осторонь від реформаторських процесів. Так, у 1921–1922 рр. педагог був призначений лектором Вищих політичних курсів Правобережжя України, у 1922–1926 рр. – обраний викладачем Київського Інституту народної освіти, з 1925 по 1926 рр. працював на посаді професора Київського сільськогосподарського інституту, а 15 лютого 1926 року Олександра Федоровича було призначено членом Державного науково-методичного комітету (Держнаукометодкому) – органу, що сприяв організації науково-методичної роботи в державному масштабі [224, арк. 4 зв].

Виступаючи перед студентами, О. Музиченко переконував їх, що успішність здійснення педагогічного процесу в школі залежить виключно від рівня кваліфікації вчителя. Учений не відійшов від своїх поглядів щодо впровадження активних методів навчання, принципів єдиної трудової школи, комплексного навчання. Будучи людиною високоосвіченою, наділеною кращими особистісними рисами вчителя-вихователя, він вимагав цього ж від майбутніх учителів. Надаючи важливого значення авторитету, вчений наголошував, що провідними якостями вчителя нової школи повинні стати любов та повага до своїх учнів, діяльний принцип узаємостосунків – співробітництво, змагання з дитиною, участь у всіх її починаннях, а щирість примусить бути активними навіть невстигаючих вихованців.

Отже, О.Музиченко займав провідну роль серед українських педагогів періоду розбудови української національної школи. Долаючи неймовірні

труднощі соціальних та політичних катаклізмів, Олександр Федорович став фундатором єдиної трудової школи в Україні, яку визначали як школу наукову, діяльнісну (трудова), виховну та естетичну. Цінні ідеї видатного вченого допомогли оновити зміст освіти, виробити навчальні плани та програми, які гарантували високий рівень освіти, були розраховані на перспективу, на особистісний підхід до процесу навчання, створювали передумови для прояву учнями творчої активності у процесі засвоєння знань та застосування їх на практиці. Заслугою О. Музиченко стало розроблення та запровадження курсової системи підготовки вчителя єдиної трудової школи – ключової фігури реформаторських процесів. Підґрунтям успішності зазначених процесів педагог вважав оволодіння елементами педагогічної майстерності як невід’ємної складової професійної підготовки вчителів.

Аналіз процесів перебудови системи шкільної освіти України першої чверті XX ст. показує, що в цей період були створені значні потенційні можливості для розвитку в учнів цілісної наукової картини, а це відповідно вимагало інноваційних теоретичних і практичних підходів до процесу підготовки педагогічних кадрів, формування нового вчителя, здатного на високому рівні організовувати і здійснювати педагогічну дію.

#### **2.4. Використання творчих ідей О. Музиченка в сучасній системі підготовки вчительських кадрів**

Ретроспективний аналіз ідей видатного українського педагога, теоретика, практика й сподвижника ідей розвитку педагогічної майстерності О. Музиченка дав змогу констатувати, що в сучасних умовах посилення ролі освіти в соціально-економічному розвитку держави, оновлення її змісту зростає роль використання та творчого впровадження прогресивних ідей вітчизняної та зарубіжної педагогічної думки. Видатний педагог у багатьох своїх наукових працях неодноразово акцентував увагу на якості підготовки

вчителів загальноосвітньої і професійної школи. Натомість, у сучасній українській школі, як стверджує І. Зязюн, досить високий відсоток учителів, які не підготовлені до виконання з належною якістю свого професійного обов'язку. Це пояснюється, з одного боку, випадковим вибором професії, з іншого – низьким рівнем професійної підготовки у ВНЗ педагогічного профілю [38, с. 2].

О. Музиченко у своїх працях переконував, що головною метою педагогічної освіти має стати підготовка вчителя, який володіє необхідними творчими й професійними рисами, що дають йому змогу творити педагогічну дію для найбільш продуктивного розвитку різновидів досвіду учнів, передусім теоретичного, почуттєвого (естетичного), практичного для гармонійного особистісного розвитку кожного учня. В сучасних умовах реформування педагогічної освіти майбутній учитель зобов'язаний усвідомлювати, що формування особистості кожної людини можна здійснювати лише гуманістичними засобами свого предмета й власної особистості [129, с. 1, 3].

Погляди О. Музиченка на вироблення стабільної державної політики в освітній галузі, становлення української школи нового типу, роль учителя у навчально-виховному процесі, розвиток його педагогічної майстерності, використання активних методів навчання, естетичного виховання як невід'ємної складової творчого розвитку особистості, вирішення проблеми підготовки вчительських кадрів залишаються вагомими сьогодні у процесі пошуку нових концепцій розвитку української педагогіки. Ретроспективний аналіз діяльності педагога, ретельне вивчення його наукового доробку, архівних джерел дали змогу констатувати: педагогічні погляди О. Музиченка, що були сформовані під впливом положень реформаторської педагогіки кінця XIX – початку XX століття, мали прогностичний характер. Інноваційні ідеї видатного українського педагога, що визначали освітню політику нашої держави на початку XX століття, є актуальними й сьогодні. Серед них варто виокремити такі:

*1. Ідея демократичного розвитку суспільства* Сучасне суспільство вимагає дедалі глибшого особистісного розвитку людини, що зумовлено процесом зростання демократичності суспільства. Головним чинником подальшої демократизації є розвиток особистості, її самодостатність, здатність своєю сутністю обумовлювати характер і все вищий рівень демократії. На думку В. Кременя “дійсну демократичність суспільства визначає ступінь самодосконалості громадян, їхня здатність до самостійної і усвідомленої дії, у тому числі й раціонального огляду демократичності, формування владних структур різних рівнів у державі” [53, с. 537]. Відправною точкою сучасної позиції, на нашу думку, можуть бути міркування О. Музиченка стосовно усвідомлення ним необхідності демократичного розвитку суспільства. “Демократії потрібні будуть люди сміливі, ті, що не зігнуться під першим легеньким нагнітом долі, але ті, що проводитимуть життя діяльне й повне змагання... Кожна розумово-вільна людина є агентом дійсного прогресу, тобто кожен ступінь уперед щодо розв’язання проблеми виховання є ступенем назад для тих, хто має владу. Виховання – це визволення, уряд – підлягання авторитету”, – відзначав з цього приводу український педагог [74, с. 8, 13].

*2. Ідея щодо права громадян на освіту.* Законодавством України встановлено, що показником демократичності суспільства є забезпечення права громадян на доступність і безоплатність здобуття освіти, забезпечення необхідних умов її функціонування й розвитку на всіх етапах освітньої діяльності [105, с. 95]. В умовах різкого розшарування шкільної мережі, сімей за матеріальними статками, коли ставиться під загрозу рівний доступ громадян до одержання якісної освіти, орієнтиром стають гуманістичні поради О. Музиченка: “Освіта від нижчого до вищого ступеня свого є культурне, громадське добро. Кожен громадянин повинен мати нічим необмежене право на його частку. Але освіта може зробитися монополією. Не талант і природний нахил будуть вирішальними моментами тут, а гроші й майно. Для молоді вищу освіту зроблять доступною не природні здібності й потяг до неї, а особливе передбачення у виборі своїх батьків. Тому на громадянстві лежить обов’язок

зробити всі освітні установи абсолютно доступними для його членів [64, с. 9]. Безсумнівно, що цей фундаментальний принцип повинен бути визначальним у вдосконаленні чинного освітнього законодавства.

*3. Ідея педоцентризму.* Ідея педоцентризму (вільного виховання) дістала поширення у світі наприкінці XIX – на початку XX століття. Її основою слугувала концепція про те, що центром навчально-виховного процесу є дитина, її інтереси й потреби. Підтримуючи та втілюючи означені положення у життя, О. Музиченко писав: “Організація нової школи повинна виходити із запитів та інтересів учня, тобто насамперед, забезпечити навчання усім дітям народу до того ступня школи, до якого дозволяє хист дитини, а потім дати волю самодіяльності дитини, тобто бути найбільш гнучкою, індивідуалізованою” [81, с. 205]. У сучасних умовах основним показником прогресу людства слід вважати розвиток кожної окремої людини на основі її здібностей. Тому завданням суспільства є наближення навчання і виховання кожної дитини до її сутності, здібностей і особливостей. Цей принцип дитиноцентризму, на переконання В. Кременя, має стати визначальним при проведенні будь-яких змін в освіті, бо саме він дозволить досягти найвищої якості освіти не всупереч природі кожної дитини, а завдяки її пізнанню [53, с. 538].

*4. Ідея необхідності розвитку педагогічної майстерності вчителя.* Творче використання педагогічних ідей О. Музиченка про роль учителя в освітньому процесі, вдосконалення його педагогічної майстерності, на нашу думку, сприятиме збагаченню змісту сучасних педагогічних понять, модернізації форм, методів навчання та викладання. У Державній програмі “Вчитель” визначено, що педагогові належить ключова роль у системі освіти. Саме через дію педагога реалізується державна політика, спрямована на зміцнення інтелектуального і духовного потенціалу нації, збереження і примноження культурної спадщини [105, с. 386]. У педагогічній дії вчителя виявляється його педагогічна майстерність. І. Зязюн вважав, що сутність майстерності – в особистості вчителя, в його позиції, здатності виявляти

творчу ініціативу на підставі реалізації власної системи цінностей. Підвалиною педагогічної майстерності, на думку вченого, є професійна компетентність, у структуру якої входять: знання предмету, методики його викладання, педагогіки і психології [37, с.25]. В. Луговий, Н. Муранова та інші вітчизняні вчені відзначають: “Компетентністю є здатність людини до самореалізації, реалізації життєвих цілей і вирішення завдань” [94, с. 9]. “Компетентність – це власний досвід, набутий за підтримки майстра. Якщо теоретичне знання єдине для майбутніх учителів, то компетентність своєрідна, тобто несе образ, власний почерк фахівця”, – наголошує Н. Дем’яненко [22, с. 33]. О. Музиченко не використовував у своїй творчості сучасне поняття “професійна компетентність”, але вже на початку ХХ століття фактично обґрунтовував його зміст. Він вважав, що кожен педагог повинен володіти здатністю до здійснення педагогічної дії. Підкреслюючи, що педагогічні знання (“педагогічний вантаж”) учителя – це не усталена норма, а система, яка потребує перевірки й перегляду, О. Музиченко давав поради майбутнім учителям щодо вироблення власного погляду на свою педагогічну дію. Найважливішою рисою вчителя педагог вважав саморозвиток педагогічної майстерності, а передумовами професійного зростання – його здібності, зауважуючи, що “особисті й професійні стремління вчителя мусять привчити його мислити і допитливо шукати” [84, с. 19].

Складовою професійної майстерності вчителя О. Музиченко вважав гуманістичну спрямованість його діяльності, що реалізується у створенні доброзичливих стосунків учителя та учнів, заснованих на повазі до людини, довірі, доброті, чуйності тощо, вмінні наповнити зміст кожного навчального предмета духовно-особистісною сутністю.

Спираючися на власний досвід, Олександр Федорович переконував учителів у необхідності ознайомлення із прогресивними ідеями в освітянській сфері. З метою підвищення фахової компетентності майбутніх учителів він рекомендував їм такі форми роботи: стажування в освітніх закладах



(державних і закордонних) у провідних педагогів-майстрів, підвищення кваліфікації на педагогічних курсах, участь в освітянських з'їздах.

5. *Ідея активізації навчально-виховного процесу.* Найважливішим чинником розвитку професійної компетентності О. Музиченко визначав опанування вчителями активними методами навчання. Доводячи, що майбутнє суспільство стане суспільством знань, провідною функцією навчального процесу (як у середній школі, так і у вищих педагогічних навчальних закладах) О. Музиченко визначав забезпечення активного, діяльного типу навчання. Він підкреслював: “Тепер у нас за плечима не тільки стародавні мови, а й географія, історія, математика, фізика та інше. А здобуток такий: у нас ні на що ніколи не вистачає часу. Треба, щоб учень був готовий до визначеного строку давати відповіді на питання не замислюючись: хто найшвидше, той перший учень. Хто ж мусить міркувати, той, звичайно, не готовий. Наслідком є напівосвіта” [81, с. 30]. Вчений вважав, що і вчитель, і учень будуть ставитися до кожного предмету навчання з незрівнянно більшим зацікавленням, якщо провідним принципом навчання буде визначено науку про розвиток, установлення причинних зв'язків між предметами та явищами. Знання, на думку вченого, повинно стати, насамперед, складовою особистості, що визначає характер її діяльності. Головне завдання педагога – забезпечити вміння людини використовувати отримані знання на практиці. Ідея щодо активізації навчально-виховного процесу передбачала використання в ньому інноваційних технологій навчання – розвивальної та дослідницької, що є провідними і у сучасному освітньому процесі. Цінними для майбутнього вчителя сьогодні стануть такі поради О. Музиченка: “Новітній спосіб – тяжкий для педагога: треба знати клас і дійсний обсяг його уявлень, мати широкі знання зі своєї галузі, пильно стежити за учнями і їхніми відповідями, щоб швидко їх оцінювати, треба пристосуватися до дитячого розуміння, жити на уроці, а не викладати те, що заздалегідь підготовлене за робочим столом” [84, с. 29]. Виходячи з цього, Н. Дем'яненко вважає, що “педагогічний процес потребуватиме особливої організації, де посиляться практичний,

міжпредметний, прикладний аспекти. Це досягається не за рахунок уведення нових предметів чи збільшення обсягу дисциплін, а за рахунок їх змістової переорієнтації: від “декларативних” знань (знати “що”) до процедурних (знати “для чого і чому”)..., а відповідно до цільових установок і діяльного типу навчання визначаються вимоги до технологій (методик) навчання та виховання. Це, зокрема, посилення пошукової чи проблемно-дослідницької спрямованості навчального процесу, активізація самостійної роботи” [22, с. 34.]; М. Солдатенко переконує, що необхідно давати школярам не лише “наукові факти”, а навчити їх більше розуміти ці факти у всій багатогранній складності, зв’язках із життям, природою та рекомендує навчити самостійно вчитися кожного школяра [143, с. 28]; В. Лозова визначає реалізацію особистісного і діяльнісного підходів пріоритетним завданням сучасної дидактики [63, с. 11]. З часів педагогічної діяльності О. Музиченка проблема активізації діяльності учня, як суб’єкта навчання, стосовно пізнання, праці, свого розвитку залишається однією з визначальних в освітній системі.

*6. Ідея необхідності естетичного виховання школярів.* О. Музиченко вважав, що процес пізнання потребує тісного поєднання раціонального і чуттєвого. Емоційність властива будь-якому пошуку істини. Тому необхідно систематично вносити естетичний елемент у навчально-виховний процес, оскільки лише ті знання людини є дієвими, які ввійшли у склад її “розумового багажу” через глибоке емоційне (естетичне) переживання. Естетичний напрям став пріоритетним у розвитку нової української школи – єдиної трудової школи, одним із засновників якої на початку ХХ століття був О. Музиченко. У процесі модернізації змісту сучасної загальної середньої освіти, на нашу думку, доцільним буде врахувати засадничі принципи інноваційної школи, що обґрунтував педагог. Взаємопов’язаними формами виявлення дитячої творчості він вважав і виробничу працю, і розумове навчання, і художньо-творчу діяльність. В останній він убачав специфічний засіб розвитку творчих здібностей, що мав фундаментальне значення для творчого самовиявлення людини у будь-якій сфері професійної діяльності. Праця повинна стати для

учня творчою працею. Викладання кожного предмета має збуджувати творчі сили учнів.

Сучасні теоретики естетичного виховання учнів сходяться на думку про те, що майбутні вчителі у процесі фахової підготовки мають ознайомитися з усіма складовими естетичної освіти: естетичним досвідом, культурою, духовністю. М. Киященко, розмірковуючи про сутність естетичного виховання підростаючого покоління, звертає увагу на той факт, що "...сучасна школа офіційно самоусунулась від виховання, намагаючись вирішити як-небудь освітні проблеми: на педагогічному рівні дидактика сьогодні диктує школі все на тлі появи різноманітних форм освіти від сімейної, приватної до приватно-державної й державної. Справа вся в тому, що в наших глибинних сутнісних уявленнях ще із часів "Домострою" панує виховання як цілеспрямований і виключно керований процес, результати якого чи мало помітні, чи зовсім не відображаються на всьому укладі, стилі життя й ставлень до соціальної активності суспільного ладу і призначення. Якщо в Японії з давніх і давніх часів для кожного громадянина, для держави і для суспільства гармонія, її досягнення були проголошені вищим принципом життя і якщо саме гармонія як основа прекрасного допомогла в ХХ столітті Японії здійснити чудодійний прорив на вершину сучасної цивілізації (це положення є епіграфом до Японської конституції), то в пострадянських країнах даній інтенції особистісної й державної свідомості шлях завжди був закритий" [142]. Естетичне і художнє виховання, як відомо, в японських школах і системі дошкільного виховання займає стільки часу, скільки в наших українських школах відводиться всьому гуманітарному навчанню та вихованню. О. Музиченко ще на початку ХХ століття сповідував той принцип, що виховання – це цілеспрямований, але не насильницький, керований, але не жорстко контрольований процес створення старшими поколіннями таких матеріальних та духовних умов існування, формування й розвитку молодших поколінь, за яких діти природно й органічно входять у такий культурний

простір, що збуджує в них їхнє природне прагнення до краси й буття в світі, гармонізацію світосприймання дитини зі світом поза ним [78].

Аналізуючи принципи єдиної трудової школи, М. Киященко зауважував: “Особливу тривогу в педагогіці, викликала на початку 30-х років боротьба із педологією і з тим, що саме в 30-ті роки, по суті, перестало діяти одне із кардинальніших положень основоположного для радянської системи освіти офіційного документа “Основні принципи єдиної трудової школи” (одним із авторів цього документа і був О. Музиченко): освіта і виховання, позбавлені художньо-естетичного начала, а точніше трудове, наукове виховання і навчання, позбавлені естетичного елемента, стали б безопочуттєвленими” [142].

Враховуючи досвід створення єдиної трудової школи та творчої спадщини О. Музиченка щодо створення навчальних закладів художньо-естетичного спрямування, сучасні українські середні навчальні заклади базуються на положеннях рівноправного введення художньої освіти та виховання у навчальні програми загальноосвітніх шкіл з особливим акцентом щодо педагогічної значущості самостійної творчої діяльності у сфері образотворчого мистецтва, художньої літератури, музики, театру тощо.

Серед інноваційно-спрямованих закладів, які активно працюють у сучасних умовах, варто виокремити: Державну спеціалізовану художню школу-інтернат І–ІІІ ступенів “Колегіум мистецтв у Опішні” – освітній заклад, що надає початкову мистецьку освіту із образотворчого мистецтва та гончарства; комунальний заклад “Малобілозерська естетична гімназія-інтернат “Дивосвіт””, визначальною особливістю діяльності якої є здійснення, окрім загальної середньої, ще й професійної підготовки учнів за робітничою професією “Виробник художніх виробів з кераміки”; Миколаївську спеціалізовану школу І–ІІІ ступенів мистецтв і прикладних ремесел “Академія дитячої творчості”, що забезпечує отримання загальної освіти шляхом створення інтегрованих курсів гуманітарно-художньої освіти та естетичного виховання; Ірпінську спеціалізовану загальноосвітню школу І–ІІІ ступеня

художнього профілю № 1 імені А.С. Макаренка, що реалізує профільне навчання шляхом пошуку та розкриття творчого потенціалу особистості учня на засадах українознавства, родинного виховання, стійких моральних переконань. Слід зауважити, що ці навчальні заклади є експериментальними майданчиками Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, науково-методичне співробітництво з яким допомагає забезпечити естетичний розвиток особистості дитини. Метою педагогічних колективів означених навчальних закладів є розвиток художньо-естетичних смаків юної творчої особистості через вплив на неї комплексу мистецтв у відповідності із психофізіологічними можливостями на кожному етапі розвитку. Я. Овсієнко, директор гімназії “Дивосвіт”, зауважує, що навчальний заклад “послідовно розвиває, духовно збагачує дитячу особистість, робить її мудрішою, добрішою, успішнішою, плекає надійного творця майбутньої України. Заклад дає можливість відкрити в кожній дитині душу творця, а головне – дати їй змогу створити себе”.

Ідеї естетичного виховання підтримує й Л. Овчаренко – директор колегіуму в Опішні, колишня випускниця Полтавського державного педагогічного інституту імені В.Г. Короленка, солістка неперевершеного мистецького студентського колективу “Калина”, зnanого не лише в Україні, а й за її межами: “У педагогічній дії вчителя-майстра мистецтво стає інструментом творення людини, здатним підняти на вершину буття кожну особистість, яка створює його засобами справжнього дива й водночас Людину в собі”. Г. Матвєєва – директор Миколаївської спеціалізованої школи, наголошує, що хоча педагогічний колектив не ставить собі за мету формувати художників, музикантів, танцюристів, але “поважно ставиться до культури, мистецтва, традицій свого народу, засвоєння духовної спадщини як засобів опанування загальноосвітніх предметів у гармонійному поєднанні із творчою діяльністю. Для педагогічного колективу важливо те, що дитина буде виховуватися в атмосфері мистецтва, творчості, натхнення, поважного ставлення до себе і, як результат, – стане адаптованою до сучасних соціально-

економічних умов”. Директор школи міста Ірпінь Київської області Т. Вдовухіна переконана, що “пріоритетом української національної освіти є навчання та розвиток учнів на основах народної педагогіки, етнографії, фольклору та культурної і художньої спадщини українського народу. Девізом педагогічного колективу школи визначено: “Талановитий вчитель – талановитий учень”.

При розробленні навчальних програм педагоги освітніх закладів вважають особливо доцільним використання засобів декоративно-прикладного мистецтва, художнього оброблення різноманітних матеріалів, відродження народних художніх традицій, промислів. На нашу думку, за реалізацією ідей О. Музиченка можна вважати визначення провідної мети в сучасних художніх закладах – виховання людини-творця, художника у певній сфері діяльності, підготовка працівника, який міг би швидко включитися у виробництво, створювати якісну і красиву продукцію.

З огляду на це, важливого значення набуває звернення до переліку трудових процесів для єдиної трудової школи 20-х років XX століття, що був складений комісією педагогів-експертів, яку очолював О. Музиченко. Здійснивши порівняльний аналіз даного переліку, слід констатувати, що його зміст, розроблений ще на початку XX століття, може стати у нагоді сучасним керівникам освітньої галузі при розробленні засадничих принципів трудового й естетичного виховання, а також для складання планів та програм, нормативно-правових документів при створенні загальноосвітніх шкіл подібного типу. (див. табл. 2.3.)

Таблиця 2.3.

**Порівняльний аналіз змісту навчальних програм  
предметів художньо-естетичного спрямування  
у єдиній трудовій школі та сучасних закладах освіти**

№ п/ п	Єдина трудова школа	Колегіум мистецтв у с. Опішне	Академія дитячої творчості (м. Миколаїв)	Ірпінська школа № 1 імені А.С. Макаренка (м. Ірпінь)
1.	Малювання	Гончарство	Художня обробка тканини	Малюнок і живопис

			(вишивка, ткацтво, мистецтво батика)	
2.	Креслення	Скульптура	Художній розпис	Композиція
3.	Ліплення	Малювання	Художня обробка деревини, металу та каменю	Художня культура
4.	Металопластика	Живопис	Художня кераміка	Художня праця
5.	Гальванопластика	Кольорознавство	Художнє соломоплетення	Ліплення
6.	Мереживоплетіння, художнє ткацтво	Основи технічного малюнка	Моделювання та конструювання одягу	Декоративно- ужиткове мистецтво

7. *Ідеї важливості естетичної складової у професійній підготовці майбутніх учителів до здійснення педагогічної дії.* Процес організації єдиної трудової школи в Україні був тісно пов'язаний із необхідністю якісної, педагогічно-спрямованої підготовки майбутніх учителів, які повинні обов'язково володіти професійно-творчими художніми навиками у сфері музики, образотворчого мистецтва, театральної діяльності тощо. В 20–30-х роках ХХ століття теоретики і практики української педагогіки відзначали той факт, що тогочасні учителі-практики були далекі від ідеального образу “вчителя-енциклопедиста”, яким він бачився на початку ХХ століття. Проте й сучасна школа ХХІ століття недостатньо виконує одне з головних завдань – передавання учням досвіду ціннісно-естетичного ставлення до дійсності. Ця ситуація призводить до зниження, примітивізації і нівелювання рівня якості й культурних орієнтацій школярів. Головне в цьому процесі – взаємовплив двох факторів: інноваційних освітніх технологій і розвитку естетичного досвіду та здібностей майбутнього і сучасного вчителя.

Практика показує, що застосування інноваційних освітніх технологій випереджає процес формування естетичної культури вчителя. На цій основі виникає протиріччя між наявною естетичною інформацією і необхідною для роботи вчителя з учнями, більш складною. Результатом цього, як показують

дослідження українських та закордонних теоретиків і практиків педагогічної науки, є “особливо значні прорахунки у знанні вчителем суб’єктивного фактору, процесів і ролі емоційно-почуттєвої сфери, “пристрастей людських”, напівусвідомлених мов, якісних оцінок і відношень, використовуваних у системі освіти” [98, с. 114].

Завдяки інтегруючому характеру естетичного досвіду як складової ціннісних відношень, культура постає у вигляді системи інноваційних зрушень у професійній підготовці майбутнього вчителя. На думку М.Кагана, естетичне оволодіння людиною світом включає в себе всі чотири види діяльності – пізнавальну, ціннісно-орієнтаційну, перетворювальну і комунікативну. Усі вони, зливаючися воєдино у будь-якому творчому процесі, зокрема, художньому, постають його підсистемами. У такий спосіб упровадження нових технологій у педагогічних закладах вищої освіти має відбуватися із формуванням у майбутнього вчителя естетичної культури як загальнонаціональної та національної ціннісної основи освіти. Особливість цієї єдності зумовлюється і тенденціями глобалізації. У сфері естетичної культури у зв’язку з цим виникають культурно-естетичні образи, ідеї транснаціональної освіти, регіонального й міжрегіонального співробітництва, розвитку інформаційних і комунікаційних технологій, віртуальних університетів. У перспективі мобілізації естетичних ресурсів людина може відкрити нові можливості в освоєнні досвіду свого народу, всього людства. “Завдання культури – подолати протилежності розуму і світу, оскільки емпірична дійсність не завжди відповідає теоретичним науково-концептуальним вимірам. Необхідно прагнути до гармонії мислення і буття, створюючи світ як простір не просто розумних, а духовно-екзистенціальних основ” [42, с. 162].

Перспективність дослідження процесу становлення естетичної культури майбутнього вчителя залежить від визначення його методологічних принципів. Методологія як учення про способи організації і побудови теоретичної і практичної діяльності людини під принципами розуміє



сукупність свідомих, рефлексованих, і несвідомих, не відрефлексованих, установок, що визначають за схемою діяльності (постановка задач, використані для їх вирішення засоби, загальна організація процесу, отриманий у підсумкові продукт). У визначенні методологічних принципів поряд із сукупністю сучасних підходів (гуманістичний, акмеологічний, культурологічний, особистісно-діяльнісний, системно-цілісний) варто залучити основні положення морально-антропологічної теорії Г. Сковороди про пріоритет духовно-моральних начал у людині, загальнолюдських цінностей, ідеї культурно-історичної теорії Л. Виготського, естетико-філософські теорії А. Лосєва.

Ураховуючи, що цілісний навчально-виховний процес складається з окремих процесів, єдностей, видів діяльності, що мають свою специфіку, важливо чітко усвідомлювати змістове наповнення категорій і їх узаємозалежність: естетичного і прекрасного, естетичного і художнього, та визначення їх місця й ролі в системі формування естетичної культури майбутнього вчителя. Т. Давиденко у своїх наукових пошуках стверджує, що за А. Лосєвим, прекрасне не тотожне естетичному. Естетичне ширше, оскільки включає піднесене, низьке, потворне, трагічне, комічне. Прекрасне – вид естетичного [18].

Прекрасне не тотожне художньому. Художнє опосередковується мистецтвом як матеріалізованою творчістю. Художнє – здійснене естетичне. Ним можна виражати предметний світ науки, етики, релігії, освіти тощо. З цього випливає важливий принцип естетичної цілісності освітнього простору. Об'єктивність цього принципу зумовлюється тим, що у процесі його реалізації “здійснюється подолання провідного протиріччя, систематичного удосконалення цілісності у зв'язку з природним відставанням змісту й методів функціональних систем від вимог життя, старінням змістової цілісності в усій її сукупності” [28, с. 120].

О. Музиченко стояв у витоків створення в Україні системи курсової підготовки вчителів для єдиної трудової школи, визначення оптимального

співвідношення загальноосвітніх дисциплін та дисциплін художнього циклу. Слід відзначити, що більшість майбутніх учителів у сучасних умовах не отримує в педагогічних навчальних закладах професійно важливих умінь для застосування їх при здійсненні педагогічної дії. Тому вважаємо корисними ідеї О. Музиченка щодо залучення для підготовки вчителя предметів художнього спрямування: музики, співів, малювання, ліплення тощо. Доцільним сьогодні буде включення цих предметів у навчальні плани вищих педагогічних навчальних закладів з метою формування педагогічної майстерності у студентів. Особливе значення засобів мистецтва при формуванні професійної компетентності майбутнього вчителя підтверджують наукові висновки О. Отич: “На сучасному етапі соціально-культурного поступу нашої держави оновлення змісту, форм, методів навчання й виховання майбутніх педагогів професійної школи має відбуватися шляхом впровадження мистецтва до навчально-виховного процесу професійно-педагогічних закладів освіти. Це сприятиме становленню духовної культури студентів, створюватиме сприятливі умови для реалізації їхніх сутнісних сил у різних видах творчої професійно- педагогічної діяльності” [103, с. 409].

Послуговуючись ученням О. Музиченка про естетичні чинники в розвитку педагогічної майстерності вчителя, О. Лавріненко доводить необхідність оволодіння майбутніми вчителями естетикою живого слова, відзначаючи: “Майстерність актора і майстерність учителя полягає в оволодінні прийомами взаємодії з аудиторією. Лише той, хто обізнаний із особливостями педагогічної професії, може з упевненістю стверджувати: вчитель уособлює в собі і виконавця, і творця, і режисера уроку. Знання, що передає вчитель, стають особистісно-ціннісними для учнів у тому випадку, коли педагог здатний до моделювання естетично впливового образу, який об’єднує учнів позитивними естетичними почуттями. Як і в театрі, створений актором словесний образ зі сцени, так і в школі – вчительський образ живе своїм життям за певною логікою. Звідси, для досягнення краси й естетичної привабливості

створеного образу акторові та педагогові необхідно досконало володіти знаннями законів мовленнєвої техніки ” [59].

Отже, педагогічна спадщина О. Музиченка залишається актуальною для розвитку сучасної педагогічної теорії та практики. Аналіз творчого доробку вченого дозволив зробити висновок про можливість використання його ідей у процесі модернізації вітчизняної системи освіти. Ідеї О. Музиченка про необхідність підготовки вчителя до здійснення педагогічної дії є корисними з огляду формування професійно-ціннісних переконань майбутніх учителів, вироблення ними власної позиції щодо складних процесів, які відбуваються в Україні на початку ХХІ століття.

## **ВИСНОВКИ**

Дослідження педагогічної спадщини видатного українського педагога, вченого, громадського діяча Олександра Федоровича Музиченка з проблеми розвитку ідей педагогічної майстерності вчителя є актуальною історико-педагогічною проблемою, а її зміст – цінним джерелом для сучасної педагогічної науки та практики.

Значний вплив на погляди О. Музиченка щодо сутності та специфіки педагогічної професії здійснили такі ідеологічні течії, як західноєвропейське просвітництво, філантропізм, реалізм та класицизм. На становлення особистості видатного українського педагога вплинуло отримання вчительської професії в Ніжинському історико-філологічному інституті князя О. Безбородька, в якому надавалася фундаментальна педагогічна освіта, відбувався розвиток у майбутніх учителів творчих здібностей, задатків, складників педагогічної майстерності. Аналіз більш ніж 50 архівних документів та стародруків переконливо доводить: численні закордонні стажування О. Музиченка (особливо в Ієнському університеті (Німеччина) на початку ХХ століття, а також його співпраця із провідними німецькими педагогами

В. Рейном, Р. Ейкенем, ґрунтовне вивчення оригіналів наукових досліджень Й. Гербарта, Й. Песталоцці, Я. Коменського, Т. Циглера, Ф. Паульсена, огляд провідних європейських періодичних видань сприяли утвердженню в педагога-просвітника переконання про важливість та необхідність наявності високого рівня педагогічної майстерності вчителів.

У ході дослідження встановлено, що під впливом світової та західноєвропейської педагогічної думки О. Музиченком були сформульовані принципи, які стосувалися розвитку особистості вчителя-майстра, здатного на високому науково-практичному рівні здійснювати педагогічну дію.

Теоретично обґрунтовано періодизацію життєвого й науково-педагогічного шляху О. Музиченка в контексті розвитку вітчизняної освітянської галузі, що охоплює п'ять періодів.

Перший період (1875–1886 рр.) – *період родинного виховання.*

Другий період (1887–1910 рр.) – *період формування педагогічних поглядів.*

Третій період (1910–1918 рр.) – *період активної викладацької діяльності та розвитку основних принципів педагогічної майстерності.*

Четвертий період (1917–1926 рр.) – *активна громадсько-просвітницька діяльність та розробка концептуальних засад розвитку єдиної трудової школи.*

П'ятий період (1926–1937 рр.) – *період теоретичного узагальнення педагогічних поглядів ученого, його науково-просвітницька та громадська діяльність.*

Ретроспективний аналіз науково-теоретичної спадщини О. Музиченка дав змогу виокремити його вклад у розвиток теорії та практики педагогічної майстерності. Педагогічна майстерність в науковому доробку О. Музиченка це вищий рівень педагогічної дії вчителя, який виявляється у спеціальних уміннях педагога правильно й професійно-довершено керуватися принципами, що забезпечать розвиток самостійності та ініціативи дітей, спонукатимуть їх до позитивних дій і утверджуватимуть особисту відповідальність за свою поведінку.

Майстерність учителя, на думку О. Музиченка, полягає в тому, щоб не навчати дитину мистецтву, навичкам та умінням, тобто не його технічна сторона, а збуджувати любов до мистецтва, розвивати розуміння мистецтва як неповторного творіння людської творчості. Вчитель має володіти арсеналом засобів для збудження в учнів розумової діяльності та естетичних переживань на кожному уроці. Серед них учений називав: драматизацію, деталізацію, декламацію, гру, читання літературних творів.

Характерними ознаками високого рівня педагогічної майстерності вчителя української трудової школи він вважав уміння впливати на психофізичний апарат учня за допомогою предметів художнього спрямування “з метою розвитку творчого почуття дитини, внутрішньої свободи до вільної дії”.

Охарактеризовано естетичні засади розвитку педагогічної майстерності в науковому доробку О. Музиченка як фундатора єдиної трудової школи. Вчений вважав, що процес пізнання потребує тісного поєднання раціонального і чуттєвого. Емоційність властива будь-якому пошуку істини. Тому необхідно систематично вносити естетичний елемент у навчально-виховний процес, оскільки лише ті знання людини є дієвими, які увійшли у склад її “розумового багажу” через глибоке емоційне (естетичне) переживання. Естетичний напрям став пріоритетним у розвитку нової української школи – єдиної трудової школи, одним з засновників якої на початку ХХ століття був О. Музиченко. Взаємопов’язаними формами виявлення дитячої творчості вчений вважав і виробничу працю, і розумове навчання, і художньо-творчу діяльність. В останній убачав специфічний засіб розвитку творчих здібностей, що мав фундаментальне значення для творчого самовиявлення людини у будь-якій сфері професійної діяльності. Видатний педагог ще на початку ХХ століття сповідував принцип про те, що виховання – це цілеспрямований, але не насильницький, жорстко контрольований процес створення старшими поколіннями таких матеріальних та духовних умов існування, формування й розвитку молодших поколінь, при яких діти природно й органічно входять у

такий культурний простір, що збуджує в них природне прагнення до краси й буття в світі, гармонізацію світосприймання дитини зі світом поза ним.

Систематизація ідей розвитку педагогічної майстерності у творчій спадщині О. Музиченка дозволила визначити шляхи їх упровадження в освітню діяльність сучасних педагогічних закладів освіти. Апробація навчально-методичних рекомендацій: “Дидактичний аспект розвитку педагогічної майстерності вчителя у творчій спадщині О. Ф. Музиченка”; “Освітня діяльність Олександра Музиченка” та здійснення соціологічного опитування вчителів щодо ефективності запропонованих методик розвитку й саморозвитку педагогічної майстерності дають підстави стверджувати:

- досвід розвитку творчої особистості вчителя, що знайшов утілення в науково-педагогічній спадщині О. Музиченка є корисним і необхідним для сучасних загальноосвітніх та вищих закладів освіти, що здійснюють естетичне, трудове та розумове виховання;

- підходи вченого до розгляду сутності та специфіки професійної майстерності дозволяють зробити висновок: педагогічна дія вчителя-вихователя це його довершений вплив на інтелект, волю і почуття суб’єктів учіння з метою розвитку в них прекрасного та здатності творити добро, здійснювати високоморальні вчинки, бути гуманними й чуйними з оточенням;

- освіта і виховання, позбавлені художньо-естетичного начала, а точніше трудове, наукове виховання і навчання, позбавлені естетичного елемента, стають безопочуттєвленими, а сучасні українські загальноосвітні навчальні заклади свою діяльність мають базувати на положеннях рівноправного введення художньої освіти та виховання у навчальні програми з особливим акцентом щодо педагогічної значущості самостійної творчої діяльності у сфері образотворчого мистецтва, художньої літератури, музики, театру тощо.

Проведене історико-педагогічне дослідження не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми. Подальшого вивчення потребують теоретичні й методологічні аспекти розвитку педагогічної майстерності вчителів, творча спадщина теоретиків і практиків освітньої галузі України на різних історичних

етапах розвитку української держави. Особливої уваги потребує вивчення педагогічних персоналій, які були репресовані в період радянського тоталітаризму та шовінізму, наукове осмислення їхнього вкладу у розбудову національної освіти й педагогічної думки.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті : монографія / Лариса Дмитрівна Березівська. – К.: Богданова А. М., 2008. – 406 с.
2. Бондар В. І. Дидактика : навч. посібн. для студ. пед. навч. закл. / Володимир Іванович Бондар. – К. : Либідь, 2005. – 264 с.
3. Булгаков И. В. Временные педагогические курсы для учителей земских школ Александриевского уезда Херсонской губернии (15 июня – 30 июня 1910 года) / И.В. Булгаков. – Александрия : Тип. Ф. Х. Райхельсона, 1910. – 164 с.
4. Бунаков Н.Ф. Отчет о занятиях на временных педагогических курсах, происходивших в г. Одессе в августе 1900 года / Н.Ф. Бунаков. – Херсон : Центр. тип., 1901. – 42 с.
5. Бунаков Н. Школьное дело. Учебный материал, проработанный на учительских съездах и курсах за 30 лет (1872 – 1902 гг.) / Н. Бунаков. – СПб. : Издание М.М. Гутзаца, 1906. – 230 с.
6. Вагнер Н. П. Педагогические мысли / Н.П. Вагнер // Вестник воспитания. – 1895. – № 8. – С. 1–44.
7. Васькович Г. Шкільництво в Україні (1905–1920) : [монографія] / Г. Васькович. – К.: Мандрівець, 1996. – 359 с.
8. Весь Киев : адресная и справочная книга на 1912 год. – К. : Типография 1-й Киевской артели печатного дела, 1912. – 600 с.

9. Виппер Р. Специальная подготовка преподавателя средней школы или поднятие его положения / Р. Виппер. – М. : Типо-литография Т-ва И. Н. Кушнерев и К°, 1898. – 25 с.
10. Вишневський О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки : навч. посібн. / Омелян Вишневський. – Дрогобич: Коло, 2003. – 528 с.
11. Вихрущ В. О. Розвиток теоретико-концептуальних основ вітчизняної дидактики (друга половина ХІХ – початок ХХ століття): автореф. дис. д-ра пед.наук : 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки / В.О. Вихрущ; Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 2001. – 38 с.
12. Вопросы и нужды учительства. – М.: Типография т-ва И.Д. Сытина, 1909. – 95 с.
13. Вульфов Б.З. Основы педагогики в лекциях, ситуациях, первоисточниках: учебное пособие / Б.З. Вульфов, В.Д. Иванов. – М.: УРАО, 1997.– 288 с.
14. Воскресенский В. Педагогический календарь на 1891–1892 гг. / В. Воскресенский. – М. : Кушнарев и К°, 1891. – 287 с.
15. Горбань І. Фольклорна культура болгарської діаспори у дослідженнях українських учених кінця ХІХ – першої половини ХХ ст. / Ірина Горбань // Проблеми слов'язнознавства. – 2000. – Вип. 51. – С. 24–33.
16. Гранатович Л. В. Викладачі Ніжинської вищої школи. Ч. 1. 1820–1920 : бібліогр. покажч. / Л.В. Гранатович – Ніжин : НДПУ ім. Миколи Гоголя, 2001. – 244 с.
17. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник / Семен Гончаренко. – Рівне : Волинські обереги, 2011. – 552 с.
18. Давыденко Т. М. Рефлексивное управление школой: теория и практика / Т. М. Давыденко. – М. : Белгород, 1995. – 248 с.
19. Демков М. Учебник педагогики для учительских институтов, высших женских курсов и педагогических классов. Ч. 1 / М. Демков. – М. : Кушнарев и К°, 1916. – 216 с.



20. Дем'яненко Н. М. Загальнопедагогічна підготовка вчителя в Україні (XIX – початок XX ст.) : монографія / Наталія Миколаївна Дем'яненко. – К. : ІЗМН, 1998. – 328 с.
21. Дем'яненко Н. М. Учительські інститути в системі педагогічної освіти України (друга половина XIX – початок XX ст.) : монографія / Н. М. Дем'яненко, І.М. Кравченко. – К. : Фенікс, 2010. – 512 с.
22. Дем'яненко Н. М. Підготовка педагогічних кадрів: пошук інноваційної моделі / Наталія Дем'яненко // Рідна школа. – 2012. – № 4/5. – С. 32–39.
23. Джуринский А. Н. Педагогика : история педагогических идей: учеб. пособие / А. Н. Джуринский. – М.: Пед. об-во России, 2000. – 352 с.
24. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. / Ілона Миколаївна Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
25. Дорошкевич О. Учитель і школа / О. Дорошкевич // Вільна українська школа. – 1918–1919 – № 8/9. – С. 115–120.
26. Дьюї Д. Школа и общество / Джон Дьюи // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / сост. А. И. Пискунов. – М. : Просвещение, 1981. – С. 490–500.
27. Дьяченко В. К. Новая дидактика / В. К. Дьяченко – М. : Народное образование, 2001. – 493 с.
28. Етнос і мораль в сучасному світі. – К. : Парапан, 2004. – 198 с.
29. Ельницький К. Педагогическая хрестоматия / К. Ельницький. – СПб. : Тип. И. И. Глазунова, 1905. – 323 с.
30. Естетична свідомість: смак, ідеал, погляди та теорії // [Електронний ресурс]. – режим доступу : <http://osvita.ua/vnz/reports/culture/10984/>
31. Загальне навчання в УСРР : законодавчі та інструктивні матеріали – Х. : Держвидав України, 1926. – 20 с.
32. Запанков Н.А. Учитель народной школы. О подготовке народного учителя в связи с идеями К. Д Ушинского / Н. А. Запанков. – СПб. : Петербургский учебный магазин, 1906. – 62 с.

33. Зотин М. Подготовка учителя / М. Зотин // Шлях освіти. – 1924. – № 8. – С. 1–14.
34. Зотін М. Педагогічна освіта в Україні / М. Зотін. – Х. : Держвидав України, 1926. – 212 с.
35. Зябкин В.Е. Педагогические журналы в становлении советской трудовой школы / В. Е. Зябкин. – К.; Одесса : Вища школа, 1987. – 98 с.
36. Зязюн І.А. Філософія педагогічної дії : монографія / І.А. Зязюн. – Черкаси : ЧНУ ім. Богдана Хмельницького, 2008. – 608 с.
37. Зязюн І.А. Педагогічна майстерність : підручник / [І.А. Зязюн, Л. В. Крамушнюк, І.Ф. Кривонос та ін.]; за ред. І. А. Зязюна. – К.: СПД Богданова А. М., 2008. – 376 с.
38. Зязюн І.А. Підготовка вчителя до забезпечення якості освітньо-виховного процесу в Україні / І.А. Зязюн // ПостМетодика. – 2009. – № 4. – С. 2–9.
39. Иванов С. Этюды о трудовой школе / С. Иванов – Чернигов : Типография Совнархоза, 1919. – 38 с.
40. Ивановский В. О преподавании педагогики в университетах : доклад на I Всероссийском съезде по пед. психологии в Петербурге 31 мая–4 июня 1906 г. / В. Ивановский. – СПб. : Тип. И. И. Глазунова, 1906. – 27 с.
41. Інституту педагогіки АПН України – 70 : нарис історії / [редкол.: М. Д. Ярмаченко, В. М. Мадзігон, Н. П. Калениченко та ін.]. – К. : Пед. думка, 1996. – 177 с.
42. Каган М.С. Человеческая деятельность : опыт системного анализа / М. С. Каган. – М. : Политиздат, 1974. – 328 с.
43. Калашников А. Г. Педагогическая энциклопедия : [в 2 т.]. Т. 2. / А. Г. Калашников. – М. : Работник просвещения, 1930. – 634 с.
44. Калениченко Н. П. Антология педагогической мысли Украинской ССР / Н. П. Калениченко. – М. : Педагогика, 1990. – 640 с.
45. Каптерев П.Ф. Эвристическая форма обучения в народной школе / П. Ф. Каптерев. – М. : Просвещение, 1990. – 153 с.

46. Каптерев П. Ф. Современные педагогические течения / П. Ф. Каптерев, А. Ф. Музиченко. – М. : Тип. А.С. Сытина, 1913. – 220 с.
47. Киричок І. Виховання особистості у поглядах викладачів Ніжинського історико-філологічного інституту (1875–1917) / Інна Киричок // Вісн. Львівського ун-ту. – Сер. Педагогічна. / Львів. нац. ун-т імені Івана Франка. – Львів, 2006. – Вип. 21. – Ч. 1. – С. 324–331.
48. Козловська І. Дидактика в контексті інтегративного навчання: метод. посіб. / Ірина Козловська. – Львів : ЛНМУ, 1999. – 48 с.
49. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. Т. 1. / Я.А. Коменский. – М. : Педагогика, 1985. – 297 с.
50. Конспекты лекций по педагогическим предметам, читанным на летних курсах 1912 года для народных учителей и учительниц. – Х. : Типо-литого. М. Сергеева, 1913. – 98 с.
51. Константинов Н. А. История педагогики : учеб. для педвузов / Н. А. Константинов, Е. Н. Медынский, М. Ф. Шабаева. – М. : Просвещение, 1966. – 426 с.
52. Краевский В. В. Основы обучения. Дидактика и методика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. В. Краевский, А. В. Хуторской. – М. : Академия, 2007. – 352 с.
53. Кремень В. Г. Філософія національної ідеї: Людина. Освіта. Соціум. / В.Г. Кремень. – К.: Грамота, 2010. – 576 с.
54. Крупская Н.К. О задачах художественного воспитания / Н.К. Крупская // Революция – искусство – дети: [материалы и документы: из истории эстет. воспитания в советской школе]: кн. для учителя. в 2 ч. / [сост. Н. П. Старосельцева]. – М. : Просвещение, 1987. – Ч. 2 : 1924–1929 /. – 366 с.
55. Курило В.М. Освіта України і науково-технічний та соціальний прогрес: історія, досвід, уроки : монографія / В. М. Курило, В. П. Шепотько – К.: Деміур, 2006. – 432 с.

56. Кузьменко М.М. Уніфікація системи освіти в УСРР У 20–30-ті рр. ХХ століття / М.М. Кузьменко // [Електронний ресурс]. – режим доступу [http://www.iai.gov.ua/\\_u/iai/dtp/CONF/2\\_2005/articles/stat18.html](http://www.iai.gov.ua/_u/iai/dtp/CONF/2_2005/articles/stat18.html)
57. Лавріненко О.А. Тенденції розвитку ідей педагогічної майстерності вчителя: теорія і практика (середина ХVІ – кінець ХХ ст.): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра. пед. наук : спец. 13.00.01 – “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / О. А. Лавріненко. – К., 2009. – 36 с.
58. Лавріненко О.А. Історія педагогічної майстерності : навч. посіб. для студ. пед. ВНЗ, аспірантів, вчителів / Олександр Лавріненко. – К. : Богданова А. М., 2009. – 328 с.
59. Лавріненко О. А. Розвиток сценічного мовлення у вимірах педагогічної майстерності / О. А. Лавріненко. – К. : ІППОД НАПН України, 2012. – 138 с.
60. Ланге М. К вопросу о преподавании педагогики в женских гимназиях / М. Ланге // Вестник воспитания. – 1895. – № 8. – С. 80–89.
61. Левитан С. Трудовая школа – школа будущего: в 2-х т. – М. : Кушнарев и К°, 1919. – Т.1. Теория и принципы. – 140 с.
62. Лікарчук І. Л. Міністри освіти України : в 2-х т. : [монографія] / І. Л. Лікарчук – К. : Видавець Ешке О. М., 2002. – Т. I : (1917–1943 рр.) – 328 с.
63. Лозова В. Стратегічні питання сучасної дидактики / Валентина Лозова // Шлях освіти. – 2003. – № 2. – С. 11–16.
64. Локк Д. Мысли о воспитании / Джон. Локк // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / сост. А. И. Пискунов. – М. : Просвещение, 1999. – С. 163–194.
65. Луначарский А. Основные принципы Единой трудовой школы. – Х. : Харьк. губерн. правления, 1919. – 20 с.
66. Луначарский А.В. Из речи на I Всероссийском съезде по просвещению (26 августа 1918 г.) / А.В. Луначарский // Революция – искусство – дети: [материалы и документы: из истории эстет. воспитания в советской школе] :

- кн. для учителя. в 2 ч. / сост. Н. П. Старосельцева. – М. : Просвещение, 1987. – Ч. 1 : 1917–1923. – 240 с.
67. Любар О. О. Історія української педагогіки: навч. посіб. для студ. пед. навч. закл. / О. О. Любар, М. Г. Стельмахович, Д. Т. Федоренко. – К. : ИЗТП, 1999. – 356с.
68. Малафіїк І. В. Дидактика : навчальний посібник / І. В. Малафіїк. – К.: Кондор, 2005. – 398с.
69. Майборода В. К. Вища педагогічна освіта в Україні : історія, досвід, уроки (1917 – 1985 рр.) : [монографія] / В.К. Майборода. –К. : Либідь, 1992. –196 с.
70. Методичні матеріали Державного науково-методологічного комітету Народного Комісаріату Освіти УССР. – Х. : НКО, 1928. – 15 с.
71. Миллиган У. Горловые заболевания у людей, занимающихся педагогической деятельностью. / У. Миллиган // Вестник воспитания. – 1896. – № 4. – С. 295–297.
72. Музыченко А. Отчет о специальных занятиях педагогикой в заграничной командировке (1906–1908 рр.) / А. Музыченко. – Нежин, 1908. – 66 с.
73. Музыченко А. Философсько–педагогическая мысль и школьная практика. вступительная лекция / А. Музыченко – Нежін, 1909. – 34 с.
74. Музыченко А. Ф. На пути к демократизации школы / А. Ф. Музыченко // Русская школа. – 1907. – № 5. – С. 1–22.
75. Музыченко О. Ф. Наука Песталоцці на Україні і у Росії / О. Ф. Музыченко // Шлях освіти. – 1927. – № 1. – С. 57–73.
76. Музыченко О. Ф. Планування з дітьми / О. Ф. Музыченко // Бюлетень Київської Окрінспектури. – 1927. – № 5. – С. 13–17.
77. Музыченко О. Школа в Західній Європі та Америці / О. Музыченко // Вільна українська школа. – 1918–1919. – № 6/7. – С. 103–104.
78. Музыченко О. Ф. Практичні подробиці щодо активного методу викладання / О. Ф. Музыченко // Вільна українська школа. – 1918–19. – № 6/7. – С. 5–10.
79. Музыченко О. До історії єдиної школи в Україні / О. Музыченко // Вільна українська школа. – К., 1918–1919. – № 8/9. – С. 143–145.

80. Музиченко О. Питання про єдину школу в Україні / О. Музиченко // Вільна українська школа. – 1918–1919. – № 8/9. – С. 85–89.
81. Музиченко О. Реформа школи чи шкільна реформація / О. Музиченко // Вільна українська школа. – 1918–1919. – № 4. – С. 201–207.
82. Музиченко О. Реформа школи чи шкільна реформація / О. Музиченко // Вільна українська школа. – 1918–1919. – № 6/7. – С. 3–10.
83. Музиченко А. По поводу новой книги В. Рейна / А. Музиченко // Журнал Министерства Народного Просвещения. – СПб., 1908. – С. 404–417.
84. Музиченко О. Ф. Сучасні педагогічні течії в Західній Європі і Америці / О. Ф. Музиченко. – К., 1919. – 109 с.
85. Музиченко О. Основні педагогічні питання в сучасному освітленні педагогів РСФРР / О. Музиченко // Освітня діяльність і педагогічні погляди О.Ф. Музиченка / укл. Н. Ярмач. – Ніжин: МІЛАНІК, 2007. – С. 59–73.
86. Музиченко О. Ф. Проблема комплексності в Німеччині і у нас / О. Ф. Музиченко // Шлях освіти. – 1924. – № 4/5. – С. 68–106.
87. Музыченко А. Что такое педагогика и чему она учит: оттиск из 9-го тома “Народной энциклопедии” / А. Музыченко. – М., 1912. – С. 134–181.
88. Музыченко А. Ф. Конспект лекций по педагогике, прочитанных на земских летних курсах в Полтаве / А. Ф. Музыченко. – М., 1912. – 17 с.
89. Музыченко А. Монизм и школа / А. Музыченко. – С.-Петербург, 1908. – 30 с.
90. Музыченко А. Ф. Чтение и культура слова в современной школе / А. Ф. Музыченко. – М., 1930. – 55 с.
91. Музиченко О. Ф. Відгук на книгу Г. Поляка “Комплексне викладання в Німеччині” / О. Ф. Музиченко // Шлях освіти. – 1927. – № 4. – С. 174–177.
92. Музиченко О. Як по новому проводити педагогічну роботу в трудшколах з дітьми : (короткий конспект програм для самостійної колективної роботи в гуртках для перепідготовки шкільних робітників) / О. Музиченко // Рад. освіта. – 1924. – № 5/6. – С. 57–73.

93. Музиченко О. Красзнавство в комплексних програмах та його метод / О. Музиченко // Освітня діяльність і педагогічні погляди О.Ф. Музиченка / уклад. Н. Ярмач. – Ніжин: МІЛАНІК, 2007. – С. 46–59.
94. Муранова Н. Компетентнісний підхід у системі до університетської підготовки майбутніх студентів технічних спеціальностей / Наталія Муранова. // Рідна школа. – 2012. – № 10. – С. 7–12.
95. Мюнстерберг Г. Психология и учитель / Гуго Мюнстерберг; пер. А. Громбаха – М. : ЛКИ, 2007. – 96 с. – (Серия : Из наследия мировой психологии).
96. Навчальний план факультетів соціального виховання з пояснювальною запискою. – Х., 1924. – 21 с.
97. Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа: сб. документов 1917–1973 гг. – М., Педагогика, 1974. – 559 с.
98. Научно-инновационная сфера в регионе: проблемы и перспективы развития / под. ред. А. А. Румянцева. – СПб. : Питер, 1996. – 194 с.
99. Непомнящий А. Олександр Федорович Музиченко: кримські сторінки біографії знаного нежинця / Андрій Непомнящий // Ніжинська старовина. Ніжинознавчі студії : історико-культурологічний зб. – 2007. – Вип. 3/(6). – С. 124–129.
100. Новий тлумачний словник української мови / Укл. В. Яременко, О. Сліпущко. – К. : Аконіт, 2004. – Т. 2, 3. – 926 с, 862 с.
101. Носкова І. А. Кримські болгари в ХІХ – на початку ХХ століття : історія та культура : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. іст. наук : 07.00.01 – історія України / І. А. Носкова. – Одеса, 2003. – 17 с.
102. Олесницький М. Курс педагогики : руководство для женских институтов / М. Олесницький. – К. : П. Барский, 1895. – 341 с.
103. Отич О. М. Мистецтво у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання: теоретичний і методичний аспекти : монографія / О.М. Отич; [за наук. ред. І.А. Зязюна]. – Чернівці: Зелена Буковина, 2009. – 752.

104. Организация общеобразовательных курсов для народных учителей в г. Харькове в 1910 году. – Харьков : Тип. Печатник, 1910. – 35 с.
105. Освіта в Україні : нормативна база / [упоряд. Є. К. Пашутинський]. – К. : КНТ, 2007. – 519 с.
106. Осьмук Н.Г. Вивчення зарубіжного педагогічного досвіду в 20-х роках українськими науковцями: головні напрями і завдання, організаційна політика НКО республіки / Н. Г. Осьмук // Пед. науки: зб. наук. праць. – Суми : СДПУ ім. А. С. Макаренка, 2000. – С. 142–150.
107. Отчет о временных педагогических курсах при управлении округа для подготовки учителей и учительниц средних учебных заведений в 1911 – 1912 учебном году. – Киев : Типография Т-ва И.Н. Кушнерев и К°, 1913. – 71 с.
108. Отчет о состоянии и деятельности Императорского Новороссийского университета за 1901 год, составленный и прочитанный 1 мая 1902 года // Записки Императорского Новороссийского университета. – 1903. – Т. 90. – 600 с.
109. Отчет попечителя Киевского ученого округа о состоянии учебных заведений за 1912 г. // Світло. – 1914. – С. 7–8.
110. Отчет Народного Комиссариата Просвещения за 1921 год. – Х., 1922. – 64 с.
111. Павловський В.Т. Методика і техніка розмови в трудовій школі / В. Т. Павловський. – Х. : Держвидав України, 1929. – 57 с.
112. Пальчевський С.С. Педагогіка : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Степан Сергійович Пальчевський. – К. : Каравела, 2008. – 496 с.
113. Пальчевський С. С. Педагогіка / С. С. Пальчевський // [Електронний ресурс]. – режим доступу : [http : // pidruchniki. Ws / 1587030535425 / pedagogika / vitchiznyana\\_shkola\\_pedagogika\\_stolitti](http://pidruchniki.ws/1587030535425/pedagogika/vitchiznyana_shkola_pedagogika_stolitti)
114. Падалка О. С. Педагогічні технології : навч. посіб. для вузів / О. С. Падалка, А.С. Нісімчук [та ін.] – К. : Українська енциклопедія ім. М. П. Бажана, 1995. – 253 с.



115. Педагогічна майстерність : хрестоматія : [навч. посіб.] / за ред. І. А.Зязюна. – К. : СПД Богданова А. М., 2008. – 462 с.
116. Педагогічна технологія [Електроний ресурс]. – Режим доступу: <http://kref.ru/infoshkolnajaprogramma/140454/4.html>
117. Педагогическое наследие / Я. А. Коменский, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, Й. Песталоцци : сост. В. М. Кларин, А. Н. Джуринский. – М. : Педагогика, 1987. – 411[1] с.
118. Песталоцці Й. Г. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. Т. 1. / под ред. В. А. Ротенберга, В. М. Кларина. – М. : Педагогика, 1981. – 335 с.
119. Пехота О. М. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / [О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.]; за заг. ред. О. М. Пехоти. – К.: А.С.К., 2001. – 256 с.
120. Петрусь В. Трудовий принцип і пізнання (до питання про трудову школу) / В. Петрусь // Вільна українська школа. – 1919–1920. – № 1/3. – С. 3–7.
121. Пилипчук В.В. Проблема активності і самостійності учнів у дидактиці загальноосвітньої школи України (1917–1937 рр.): дис. канд. пед. наук : 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки / Віталій Васильович Пилипчук. – К., 1994. – 138 с.
122. Пискунов А. И. История педагогики и образования. От зарождения в первобытном обществе до конца XX в.: учеб. пособие для пед. вузов / А.И. Пискунов. – М. : Сфера, 2006. – 512 с.
123. Попів О. Проблема підготовки соцвиховника / О. Попів. – К. : Т–во Час, 1924. – 17 с.
124. Порадник до перепідготовки робітників освіти. – Х.: Червоний шлях, 1924. – 128 с.
125. Правила для специальных испытаний на звание учителя и учительницы высшего начального училища. Приложение к циркуляру по Киевскому учебному округу. – К. : Т–во Час, 1914. – 47 с.
126. Правила организации мужских двухгодичных педагогических курсов при Богодуховском городском училище, утвержденные г. Попечителем

- Харьковского учебного округа 21 апреля 1903 года. – Богодухов : Типография И. И. Старосельского, 1910. – 35 с.
127. Правила о временных педагогических курсах для учителей и учительниц начальных народных училищ, утвержденные Министерством Народного Просвещения 5 августа 1875 года. – Чернигов: Типография Губернского земства. – 1895. – 7 с.
128. Продан И.С. Педагогика: лекции на высших женских курсах 1915 г. / И. С. Продан. – Харьков, 1915. – 79 с.
129. Проект концептуальних підходів до розвитку багаторівневої педагогічної освіти в Україні. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. – 16 с.
130. Разумный В. А. У истоков эстетического воспитания / В. А. Разумный // Революция – искусство – дети: [материалы и документы: из истории эстет. воспитания в советской школе]: кн. для учителя. В 2 ч. – М. : Просвещение, 1987. – Ч. 1. 1917–1923 / Сост. Н. П. Старосельцева. – 240 с.
131. Речь преподавателя // Русский педагогический вестник. – 1858. – Т. III. – С. 243–244.
132. Родников В. История педагогики общей и русской / В. Родников. – К., 1916. – 169 с.
133. Русова С. Націоналізація школи / С. Русова // Вільна українська школа. – К., 1917 – № 1. – С. 3–7.
134. Русова С. Нова школа / Софія Русова. – К. : Укр. школа, 1917. – 20с.
135. Руссо Ж.-Ж. Человек, будь человекен (1712–1912 гг.). Выбрал из произведений великого воспитателя Ф. Гансберг. – СПб. : Тип. И. Ф. Сытина, 1912. – 58 с.
136. Ряппо Я. Реформа Высшей школы на Украине в годы революции (1920–1924 гг.) / Я. Ряппо. – Х. : Государственное издательство Украины, 1925. – 155 с.
137. Рябоконт Л. Коли вчитель прирівнювався до генерала / Л. Рябоконт // День. – 2003. – № 38. – С. 6.

138. Самойленко Г. В. Ніжинська вища школа: від Гімназії вищих наук до університету / Г. В. Самойленко, О. Г. Самойленко. – Ніжин : НДПУ, 2000. – 288 с.
139. Сборник правил и условий поступления в учебные заведения. Вип. 1 / Сост. И. В. Аксенов, Н. Н. Городецкий. – М. : Тип. Моск. ун-та, 1907. – 203 с.
140. Синицкий Д. Трудовая школа, ее принципы, задачи и идейные корни в прошлом / Д. Синицкий. – Х. : Тип. Харьк. губерnsk. правления, 1919. – 158 с.
141. Сірополко С. Історія освіти в Україні / Степан Сірополко – К : Наукова думка, 2001. – 912 с.
142. Современные концепции эстетического воспитания / под. ред. Н. Киященко. – М.: ИФРАН, 1998. – 418 с.
143. Солдатенко М. М. Теорія і практика самостійної пізнавальної діяльності: монографія / М. М. Солдатенко. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2006. – 198 с.
144. Сухомлинська О. В. Зарубіжний педагогічний досвід в Україні в 20-ті роки / Ольга Сухомлинська // Рідна школа. – 1992. – № 2. – С. 3–7.
145. Сухомлинська О. В. Нариси історії українського шкільництва (1905–1933): навч. посіб. / [О. В. Сухомлинська та ін.]; за ред. О. В. Сухомлинської. – К.: Заповіт, 1996. – 303 с.
146. Сухомлинська О. Олександр Музиченко. Виховуючий вплив навчання / Ольга Сухомлинська // Історико-педагогічний альманах. – 2006. – № 1. – С. 47–53.
147. Съезд директоров учительских институтов и учительских семинарий Киевского учебного округа 16–19 июня 1910 года. – К. : НКО, 1910. – 237 с.
148. Тихомиров Д. И. Педагогические курсы в Полтаве / Д. И. Тихомиров. – Полтава: Типо–Литограф. М. Л. Сторожицкого, 1898 . – 332 с.

149. Тригубенко В. Згадуємо з вдячністю / В. Тригубенко // Педагогічна газета. – 1999. – № 9. – С. 4.
150. Тринус О.В. Активізація методів навчання в контексті розвитку педагогічної майстерності вчителя у творчій спадщині О.Ф. Музиченка / Олена Тринус // Педагогіка і психологія проф. освіти. – 2009. – № 5. – С. 161–171.
151. Тринус О.В. О.Ф. Музиченко про сутність ціннісних орієнтирів української педагогічної думки / Олена Тринус // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2009. – № 6. – С. 124–133.
152. Тринус О. Проблеми розвитку педагогічної майстерності вчителя у творчій спадщині О. Музиченка / О. Тринус // Розвиток педагогічної майстерності викладача в умовах неперервної освіти: [монографія / Зязюн І. А., Солдатенко М. М., Кузьмінський А. І., Семенов О. М. та ін.]. – Черкаси: ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2010. – С. 190–196.
153. Тринус О. Ідеї розвивального навчання в педагогічній спадщині О.Ф. Музиченка / О. Тринус // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. пр. / Вінницький педагог. ун-т ім. Михайла Коцюбинського, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України – К.; Вінниця, 2010. – Вип. 25. – С. 101–105.
154. Тринус О. В. Деякі аспекти професійної підготовки вчителя середніх шкіл в педагогічних закладах кінця XIX – початку XX століття / О. В. Тринус // Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи: матеріали VI Міжнар. наук.-практ. конф. (Хмельницький, 24–26 жовт. 2011 р.). – Хмельницький, 2011. – С. 339–343.
155. Тринус О.В. Особливості професійної підготовки вчителів початкових шкіл на Україні в другій половині XIX – на початку XX століття / Олена Тринус // V міжнар. наук. читання, присвяч. пам'яті акад. Сергія Яковича Батишева: матеріали V Міжнар. научн. конф.; Київ, 7–8 верес.; Миколаїв, 9–10 верес. 2011 р.: у 2-х т. / за ред. Н. Г. Ничкало, В. Д. Будака, М. Б.

- Яковлевої. –Миколаїв: МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2011. – Т. 2: Проблеми і досвід удосконалення професійної освіти в сучасних умовах. – С. 337–343.
156. Тринус О. В. Дидактичний аспект розвитку педагогічної майстерності в творчій спадщині О.Ф. Музиченка : метод. рек. / Олена Тринус. – Житомир, 2012. – 48 с.
157. Тринус О. Творчі пошуки професійної підготовки вчителя в закладах післядипломної педагогічної освіти України кінця XIX – початку XX століття / Олена Тринус // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи: зб. наук. пр. / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України, Відділ андрагогіки. – К.; Ніжин: Лисенко М.М., 2012.– Вип. 4. – С. 274–282.
158. Тринус О. В. Освітня діяльність Олександра Музиченка : метод. рек. / Олена Тринус. – Житомир, 2012. – 48 с.
159. Тринус О. Музиченко про головні принципи навчання / О. Тринус // Витоки педагогічної майстерності: зб. наук. пр. Полтав. нац. пед. ун-ту імені В.Г. Короленка. Серія Пед. Науки. – Вип. 9. – Полтава, 2012. – С. 299–303.
160. Труды Киевского педагогического съезда 12–19 апреля 1916 года. – К. : Университет. тип., 1916. – 768 с.
161. Усатенко Т.П. Українська національна школа: минуле і майбутнє (українознавчий вимір) : монографія / Тамара Пилипівна Усатенко. – К. : Наукова думка, 2003. – 284 с.
162. Ушинский К.Д. Вибрані педагогічні твори : у 2 т. Т. 1 / за ред.. О. І. Пискунова – К. : Рад. школа, 1983. – 488 с.
163. Фальборк Г. Испытания на звание уездных, домашних, городских и начальных учителей / Г. Фальборк. – СПб. : Т-во А. С. Суворина, 1900. – 89 с.
164. Фальборк Г. Настольная книга по народному образованию / Г. Фальборк, В. Чарнолусский – СПб. : Т-во А. С. Суворина, 1901. – Т. II. – 1538 с.

165. Философский словарь / под. ред. И.Т. Фролова. – М.: Политиздат, 1987. – 588 с.
166. Чепіга Я. До трудової школи / Я. Чепіга // Вільна українська школа. – 1918 – № 8/9. – С. 81–85.
167. Чистяков М. Курс педагогики / М. Чистяков. – СПб. : Т-во А. С. Суворина, 1875. – 290 с.
168. Школа і педагогіка України у радянський період (20 – 80 pp.) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://socgum.mdpu.org.Ua/index.php?Option=com\\_mtree&task=viewlink&link\\_id=3734&Itemid=0](http://socgum.mdpu.org.Ua/index.php?Option=com_mtree&task=viewlink&link_id=3734&Itemid=0).
169. Шутце Ф. Училищеведение / Ф. Шутце. – К. : Типография И. И. Чоколова, 1892. – 496 с.
170. Юркевич П. Курс общей педагогики с приложениями / П. Юркевич. – М. : Тип. М. Д. Сытина, 1869. – 404 с.
171. Ярмак Н. О. О. Ф. Музиченко про фактор впливу на гармонійний розвиток дитини / Н.О. Ярмак // Наукові записки НДУ ім. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – 2011. – № 5. – С. 205–207.

#### **Відділення Чернігівського обласного державного архіву у м. Ніжин**

172. Ф. 1105 Ніжинський історико-філологічний інститут князя О. Безбородька.  
оп. 1  
Спр. 758. Особова справа студента Олександра Музиченка, 33 арк.
173. Ф. 1105 Ніжинський історико-філологічний інститут князя О. Безбородька.  
оп. 1  
Спр. 808. Справа історико-філологічного інституту князя О. Безбородька у Ніжині про іспити студентів у 1897 навчальному році, 75 арк.
174. Ф. 1105 Ніжинський історико-філологічний інститут князя О. Безбородька.  
оп. 1  
Спр. 810. Справа історико-філологічного інституту князя О. Безбородька у Ніжині с рапортами професорів і викладачів про викладання в 1896–1897 навчальному році, 85 арк.
175. Ф. 1105 Ніжинський історико-філологічний інститут князя О. Безбородька.

оп. 1

Спр. 811. Справа історико-філологічного інституту князя О. Безбородька у Ніжині з планом навчальних занять на 1897–1898 навчальному році, 44 арк.

176. Ф. 1105 Ніжинський історико-філологічний інститут князя О. Безбородька.

оп. 1

Спр. 872. Справа історико-філологічного інституту князя О. Безбородька у Ніжині з рапортами професорів і викладачів інституту, 78 арк.

177. Ф. 1105 Ніжинський історико-філологічний інститут князя О. Безбородька.

оп. 1

Спр. 876. Справа історико-філологічного інституту князя О. Безбородька у Ніжині з планом навчальних занять в інституті на 1898–1899 навчальний рік, 37 арк.

178. Ф. 1105 Ніжинський історико-філологічний інститут князя О. Безбородька.

оп. 1

Спр. 936. Справа історико-філологічного інституту князя О. Безбородька у Ніжині з рапортами професорів та викладачів інституту в 1898–1899 навчальному році, 87 арк.

179. Ф. 1105 Ніжинський історико-філологічний інститут князя О. Безбородька.

оп. 1

Спр. 946. Справа історико-філологічного інституту князя О. Безбородька у Ніжині з планом навчальних занять в інституті на 1899–1900 навчальний рік, 109 арк.

180. Ф. 1105 Ніжинський історико-філологічний інститут князя О. Безбородька.

оп. 1

Спр. 1011. Справа історико-філологічного інституту князя О. Безбородька у Ніжині з відомостями про випускні та перехідні іспити, 100 арк.

181. Ф. 1105 Ніжинський історико-філологічний інститут князя О. Безбородька.

оп. 1

- Спр. 1073. Протоколи засідань конференції інституту у 1900 році, 73 арк.
182. Ф. 1105 Ніжинський історико-філологічний інститут князя О. Безбородька.  
оп. 1  
Спр. 1102. Справа історико-філологічного інституту князя О. Безбородька у Ніжині з рапортами професорів і викладачів інституту про: викладання в 1899–1890 навчальному році на курсах; співбесідах; домашні читання; семінарські заняття; твори студентів, 155 арк.
183. Ф. 1105 Ніжинський історико-філологічний інститут князя О. Безбородька.  
оп. 1  
Спр. 1181. Справа історико-філологічного інституту князя О. Безбородька у Ніжині з протоколами засідань конференції інституту за 1901 рік, 112 арк.
184. Ф. 1105 Ніжинський історико-філологічний інститут князя О. Безбородька.  
оп. 1  
Спр. 1216. Листування та клопотання конференції інституту про відрядження за кордон майбутнього студента О. Музиченка з метою вивчення педагогіки, 41 арк.
185. Ф. 1105 Ніжинський історико-філологічний інститут князя О. Безбородька.  
оп. 1  
Спр. 1482. Справа історико-філологічного інституту князя О. Безбородька у Ніжині про переведення викладача 4-ої гімназії надвірного радника О. Музиченка на посаду викладача інституту з педагогіки та філософії, 116 арк.
186. Ф. 1105 Ніжинський історико-філологічний інститут князя О. Безбородька.  
оп. 1  
Спр. 1488. Справа історико-філологічного інституту князя О. Безбородька у Ніжині з навчальним планом на 1908–1909 навчальний рік, 39 арк.
187. Ф. 1105 Ніжинський історико-філологічний інститут князя О. Безбородька.  
оп. 1



- Спр. 1537. Справа історико-філологічного інституту князя О. Безбородька у Ніжині про викладання пробних уроків студентами-випускниками у 1908 році, 69 арк.
188. Ф. 1105 Ніжинський історико-філологічний інститут князя О. Безбородька.  
оп. 1  
Спр. 1549. Справа історико-філологічного інституту князя О. Безбородька у Ніжині з планом занять в інституті у 1909–1910 навчальному році, 22 арк.
189. Ф. 1105 Ніжинський історико-філологічний інститут князя О. Безбородька.  
оп. 1  
Спр. 1583. Справа історико-філологічного інституту князя О. Безбородька у Ніжині з розпорядженнями щодо обрання та затвердження професорського складу інституту, 3 арк.
190. Ф. 1105 Ніжинський історико-філологічний інститут князя О. Безбородька.  
оп. 1  
Спр. 1597. Справа історико-філологічного інституту князя О. Безбородька у Ніжині з протоколами засідань конференції інституту, 82 арк.
191. Ф. 1105 Ніжинський історико-філологічний інститут князя О. Безбородька.  
оп. 1  
Спр. 1602. Справа історико-філологічного інституту князя О. Безбородька у Ніжині зі звітом про діяльність інституту в 1909 році, 27 арк.
192. Ф. 1105 Ніжинський історико-філологічний інститут князя О. Безбородька.  
оп. 1  
Спр. 1603. Справа історико-філологічного інституту князя О. Безбородька у Ніжині про пробні уроки та твори студентів інституту, 33 арк.
193. Ф. 1105 Ніжинський історико-філологічний інститут князя О. Безбородька.  
оп. 2

Спр. 42. Справа історико-філологічного інституту князя О. Безбородька у Ніжині про письмові роботи студентів інституту в 1986–1898 рр., 77 арк.

194. Ф. 1334 Ніжинське Історико-філологічне товариство при історико-філологічному інституті князя О. Безбородька.

оп. 1

Спр. 2. Устави Ніжинського Історико-філологічного товариства історико-філологічного інституту князя О. Безбородька і педагогічного товариства Московського університету, 15 арк.

195. Ф. 1334 Ніжинське Історико-філологічне товариство при історико-філологічному інституті князя О. Безбородька.

оп. 1

Спр. 42. Справа історико-філологічного інституту князя О. Безбородька у Ніжині з протоколами відкритих засідань Історико-філологічного товариства у 1998–1999 навчальному році, 25 арк.

196. Ф. 1334 Ніжинське Історико-філологічне товариство при історико-філологічному інституті князя О. Безбородька.

оп. 1

Спр. 45. Стан і діяльність Ніжинського Історико-філологічного товариства історико-філологічного інституту князя О. Безбородька у 1908–1909 навчальному році, 122 арк.

197. Ф. 1334 Ніжинське Історико-філологічне товариство при історико-філологічному інституті князя О. Безбородька.

оп. 1

Спр. 46. Справа історико-філологічного інституту князя О. Безбородька у Ніжині з протоколами засідань Історико-філологічного товариства у 1909–1910 навчальному році, 117 арк.

#### **Державний архів міста Києва**

198. Ф. 78 Києво-Печерська 5-та чоловіча гімназія, 1871–1920 рр.

оп. 1

- Спр. 2706. Програми уроків на 1911–1912 навчальний рік, 104 арк.
199. Ф. 78 Києво-Печерська 5–та чоловіча гімназія, 1871–1920 рр.  
оп. 1
- Спр. 2708. Справа зі звітом за 1912 рік, 64 арк.
200. Ф. 78 Києво-Печерська 5–та чоловіча гімназія, 1871–1920 рр.  
оп. 4
- Спр. 7. Плани занять на 1914 рік, 44 арк.
201. Ф. 78 Києво-Печерська 5–та чоловіча гімназія, 1871–1920 рр.  
оп. 6
- Спр. 15. Списки вчителів Києво-Печерської 5–ої чоловічої гімназії, 1914 рік, 355 арк.
202. Ф. 78 Києво-Печерська 5–та чоловіча гімназія, 1871–1920 рр.  
оп. 7
- Спр. 132. Особова справа вчителя О. Ф. Музиченка, 6 арк.
203. Ф. 175 Київський учительський інститут, 1909–1920 рр.  
оп. 1
- Спр. 2. Програми учительських інститутів за 1912 р., 73 арк.
204. Ф. 244 Київські вищі жіночі курси, 1878–1920 рр.  
Оп. 1
- Спр. 45. Правила прийому слухачок курсів, 1913 р., 3 арк.
205. Ф. 244 Київські вищі жіночі курси, 1878–1920 рр.  
Оп. 17
- Спр. 312. Циркуляри, інструкції, розпорядження Міністерства освіти про порядок прийому, іспити слухачок та інші питання, 1913 р., 17 арк.

**Інститут рукопису Національної бібліотеки України  
імені В.І. Вернадського**

206. Ф. 11 Власний архів С. П. Шелухіна
- Спр. 1151. Лист О. Ф. Музиченка С. П. Шелухіну від 6 жовтня 1910 року,  
4 арк.
207. Ф. 53 Власний архів В. В. Данілова

Спр. 164. Лист О. Ф. Музиченка В. В. Данілову від 8 травня 1934 року, 3 арк.

**Центральний державний архів вищих органів влади та управління  
України (ЦДАВО України)**

208. Ф. 166 Міністерство освіти України. 1917–2000 рр.

оп. 1

Спр. 12. Основні принципи єдиної трудової школи. О.П. Гройнім “Основи єдиної трудової школи-комуни”. Проект організації курсов підготовки вчителів єдиної трудової школи, 1918–1919 рр., 257 арк.

209. Ф. 166 Міністерство освіти України. 1917–2000 рр.

оп. 1

Спр. 26. Положення та тимчасові положення про єдину трудову школу, 1919 р., 82 арк.

210. Ф. 166 Міністерство освіти України. 1917–2000 рр.

оп. 1

Спр. 337. Матеріали про організацію народної освіти в Україні, 1919 р., 196 арк.

211. Ф. 166 Міністерство освіти України. 1917–2000 рр.

оп. 1

Спр. 380. Положення про єдину трудову школу РСФРР та проект положення про підвідділ з’їздів, курсів при організаційно–інструкторському відділі Наркомосу УСРР, 1919 р., 156 арк.

212. Ф. 166 Міністерство освіти України. 1917–2000 рр.

оп. 1

Спр. 381. Положення та тимчасові положення про єдину трудову школу, 1917–1918 рр., 82 арк.

213. Ф. 166 Міністерство освіти України. 1917–2000 рр.

оп. 1

Спр. 382. Положення про школу-санаторій та тимчасові практичні курси при Вищому ремісничому училищі в м. Києві. Диспут з теорії та практики

роботи єдиної трудової школи на нараді представників відділу соціального виховання і спеціалістів народної освіти, 1919 р., 68 арк.

214. Ф. 166 Міністерство освіти України. 1917–2000 рр.

оп. 1

Спр. 383. Положення та проекти положень про єдину трудову школу в Україні, 1919 рік, 133 арк.

215. Ф. 166 Міністерство освіти України. 1917–2000 рр.

оп. 1

Спр. 385. Проект положення про єдину трудову школу в Україні, 1919 рік, 14 арк.

216. Ф. 166 Міністерство освіти України. 1917–2000 рр.

оп. 1

Спр. 386. Розпорядження, інструкції, протоколи і виписи з протоколів засідань та листування з відділами Наркомосу РСРР про організацію роботи відділів Наркомату, 1919 р., 103 арк.

217. Ф. 166 Міністерство освіти України. 1917–2000 рр.

оп. 1

Спр. 387. Протоколи засідань редакційно-видавничої секції і комісії по перегляду й редагуванню шкільних підручників при Наркомосі УСРР. Учбові плани і програми по труду для єдиної трудової школи і пояснююча записка до них, 1919 р., 42 арк.

218. Ф. 166 Міністерство освіти України. 1917–2000 рр.

оп. 1

Спр. 388. Матеріали про організацію єдиної трудової школи в Україні (постанови, проекти положень, протоколи, тези, доповіді, плани занять), 1919 рік, 150 арк.

219. Ф. 166 Міністерство освіти України. 1917–2000 рр.

оп. 1

Спр. 389. Протоколи засідань колегій шкільного відділу і єдиної трудової школи; комісій по перегляду і редагуванню підручників, по складанню програм і планів занять в ЄТШ, 1919 р., 240 арк.

220. Ф. 166 Міністерство освіти України. 1917–2000 рр.

оп. 1

Спр. 393. Протоколи засідань Комісії по перегляду й проведенню в життя положень про Єдину Трудову школу і матеріали до них, 1919 р., 147 арк.

221. Ф. 166 Міністерство освіти України. 1917–2000 рр.

оп. 1

Спр. 399. Листування з Всеукраїнським вчительським видавничим товариством “Всеувито”, 1919 р., 119 арк.

222. Ф. 166 Міністерство освіти України. 1917–2000 рр.

оп. 1

Спр. 404. Положення про тимчасові річні курси по підготовці вчителів для єдиної трудової школи, 1918 р., 3 арк.

223. Ф. 166 Міністерство освіти України. 1917–2000 рр.

оп. 1

Спр. 405. Положення Наркомосу РСФРР та УСРР про єдину трудову школу в Україні; організаційно-інструкторський відділ; організація педагогічних курсів для вчителів ЄТШ, 1919 р., 88 арк.

224. Ф. 166 Міністерство освіти України. 1917–2000 рр.

оп. 12

Спр. 5163. Справа О. Ф. Музиченка, члена Держнаукметодкома, 1926 р., 6 арк.

225. Ф. 2581 Народне міністерство освіти Української Народної Республіки, м. Київ. 1917–1918 рр.

оп. 1

Спр. 60. Листування з місцевими установами освіти про школи для національних меншин і про сутички з цього приводу, 1917–1918 рр., 38 арк.

226. Ф. 2581 Народне міністерство освіти Української Народної Республіки, м. Київ. 1917–1918 рр.  
оп. 1  
Спр. 61. Звіти про діяльність департаменту нижчої освіти, 1917–1918 рр., 16 арк.
227. Ф. 2582 Міністерство народної освіти Української Народної Республіки. 1918–1921 рр.  
оп. 2  
Спр. 115. Статут єдиної трудової школи, 1919 р., 98 арк.

## ДОДАТКИ

### Додаток А

#### **Олександр Федорович Музиченко**

(під час навчання у Ніжинському історико-філологічному інституті  
князя О. Безбородька)



Додаток підготовлено автором на основі джерела: Ф. 1105 Ніжинський історико–педагогічний інститут князя О. Безбородька. оп. 1. Спр. 758. Особова справа студента Олександра Музиченка, 33 арк. [172].



**Атестат про закінчення  
Ніжинського історико-філологічного інституту князя О. Безбородька**

## АТТЕСТАТЪ.

21

Историко-Филологическій Институтъ Князя Безбородко въ Нѣжинѣ сямъ удостоверяеть, что предъявитель сего Александръ Федоровичъ Мухомороко, сынъ почтеннаго графини, 24 лѣтъ отъ роду, вѣроисповѣданія православнаго, въ американскую частицу Бразильскую империю, поступивъ въ 1895 году въ Императорскій С.-Петербургскій Императорскій университетъ, а именно въ филологическій институтъ, литературнаго отдѣленія Т. Мухоморова Николая Николаевича принять былъ въ 1896 году на I курсъ Института и нынѣ, окончивъ въ Институтѣ курсъ наукъ по словесному — отдѣленію, при знавѣ Конференціею оказавшимъ слѣдующіе успѣхи:

№ 1135

Законъ Божій	5
Философія	5
Педагогика и дидактика	5
Греческій языкъ и толкованіе авторовъ	5
Исторія греческой литературы	—
Греческія древности	—
Латинскій языкъ и толкованіе авторовъ	5
Исторія римской литературы	—
Римскія древности	—
Церковно-славянскій языкъ	5
Исторія русскаго языка	5
Исторія русской словесности	5
Славянскія нарѣчія	5
Теорія словесности	5
Древняя исторія	5
Средняя и новая исторія	—
Русская исторія	5
Географія	—
Французскій языкъ	—
Нѣмецкій языкъ	5
Преподаваніе въ гимназій	5

Кандидатское сочиненіе, представленное имъ по славянскій филологическій, принято отъ него

Во все время нахожденія въ Институтѣ поведенія былъ хорошаго  
Вслѣдствіе сего, на основаніи §§ 42 и 40 Устава Института предоста-

вляется ему, Музиченко, званіе учителя гимназіи, даю-  
щее всѣ права кандидатовъ университетовъ, съ обязательствомъ прослужить не менѣе  
мѣсяца лѣтъ въ вѣдомствѣ Министерства Народнаго Просвѣщенія.

Г. Нѣжинъ,

Юль 4<sup>го</sup> дня 1900 года.

Директоръ Института Ф. Телобке

Инспекторъ Т. Мачевонский

Ученый Секретарь А. Бухи

Додаток підготовлено автором на основі джерела: Ф. 1105 Ніжинський історико-педагогічний інститут князя О. Безбородька. оп. 1. Спр. 758. Особова справа студента Олександра Музиченка, 33 арк. [172].



Лист О. Ф. Музиченка літературознавцю В.В. Данілову від 8 травня 1934 р.

8. V. 34. Р. 53, № 164

Дорогий Владимир Валеріанович,  
Стаття о Гербарте напечатана в од-  
ном из томов „Педагогич. Академии“  
под ред. Нечаева, за 1911г. Этот  
называется „Очерки по истории  
педагог. учения“.

Можно ли сказать, что „в рус-  
ской 50-60 гг. передовыми педагог.  
идеями были идеи Дистервега и Гер-  
барта?“ — Если ударение на слове „пе-  
редовыми“, то можно. Правда, надо  
добавить и Песталоцци. И Д. и Г. конечно  
были передовыми сравнительно с  
нашей допущенной педагогикой. Но  
если ударение на словах „Д. и Г.“, то ска-  
зать так нельзя. Конечно, если под сло-  
вом „передовые“ понимать — „те, которыми  
преимущественно руководилась наша  
русская школа“. Дистервег был  
популярен (и то в вопросах узко

методических, — позже. Его „Нача-  
ки детского школьного учения“ пере-  
ведены только в 60-е годах. Гораздо  
раньше, по-моему, в 1806-7г. была  
переведена первая книга Пестало-  
цци. Ушинский тоже действу-  
ет в духе Песталоцци. Вспомните  
народной школы, конечно, связь с  
идеями Песталоцци. Особенно была  
значима и долго еще переиздава-  
лась книга для учителей: Перевес-  
ский „Предметные уроки по мысли  
Песталоцци“. Правда, сами Ушинский  
находились под сильным воздействием  
Гербарта, но он его перерабатывал  
так, что в массе все это было по  
духу Песталоцци.

В русской народной школе  
совсем не prevailed Герbart. А в  
средней prevailed.

И Ушинский и Корф и Буна-  
ков и Вахтеров и Лубену — во всех  
своих предниках были Песталоццианцы.

Вся наша качественная, все „качествен-  
ные уроки — это Педановцы.  
Там что передовыми идеями ка-  
чественный рус. школы были идеи Педан-  
овцы. Если взять время чуть позд-  
нее, то то же можно сказать и  
о Востерберге. О Герварте, в рай-  
ской народной школе, этого совсем  
нельзя сказать.

Будьте все здоровы и бла-  
гополучны.

А. Музыченко  
Профессор педологии.

Додаток підготовлено автором на основі джерела: Ф. 53 Власний архів В.В. Данілова. Спр. 164. Лист О.Ф. Музиченка В.В. Данілову від 8 травня 1934 р., арк. 1–3 [207].

## Наукові праці О. Музыченка

1. Музыченко А. Ф. Быт болгар-поселенцев Феодосийского уезда / А. Ф. Музыченко // Этнографическое обозрение. – 1899. – Кн. 43. – № 4. – С. 3–21.
2. Музыченко А. Творчество учеников земских школ / А. Музыченко // Записки императорского Новороссийского университета. – Одесса : Экономическая типография, 1903. – Т. 90.
3. Музыченко А. Ф. Рождение и первые годы детства у болгар / А. Ф. Музыченко // Известия Санкт-Петербургского Славянского благотворительного общества. – СПб, 1903 – 1904. – С.17–29.
4. Музыченко А. Ф. Наблюдения над народным творчеством крымских болгар / А. Ф. Музыченко // Труды XII Археологического съезда в Харькове 1902 г. – М., 1905. – Т. 2. – С. 446–460.
5. Музыченко А. Ф. История и фонетические особенности крымских болгар / А. Ф. Музыченко. – СПб, 1907. – 76 с.
6. Музыченко А. Ф. История поселения и фонетические особенности говора крымских болгар / А. Ф. Музыченко // Известия Отделения русского языка и словесности императорской Академии наук. – 1907. – Т. 2. – кн. 2. – С. 72–139.
7. Музыченко А. Ф. На пути к демократизации школы / А. Ф. Музыченко // Русская школа. – 1907. – № 7/8.
8. Музыченко А. Отчет о специальных занятиях педагогикой в заграничной командировке (1906–1908 гг.) / А. Музыченко. – Нежин, 1908. – 66 с.
9. Музыченко А. Ф. По поводу новой книги В. Рейна / А. Ф. Музыченко. – СПб, 1908. – 14 с.
10. Музыченко А. Монизм и школа / А. Музыченко. – СПб, 1908. – 30 с.
11. Музыченко А. Философско-педагогическая мысль и школьная практика. Вступительная лекция / А. Музыченко // Журнал Министерства Народного просвещения. – Нежин, 1909. – № 2. – 34 с.
12. Музыченко А. Ф. Реформа среднего женского образования и его история в Германии / А. Ф. Музыченко // Оттиск з Журналу Министерства Народного просвещения. – СПб., 1909. – 191 с.
13. Музыченко А. Герbart и его школа / А. Музыченко. – Нежин, 1909.
14. Музыченко О. Эстетика, як основа педагогики / А. Музыченко // Журнал Министерства Народного просвещения. – Нежин, 1909. – № 10.
15. Музыченко А. Отчет о Касильском конгрессе и его решениях по вопросам среднего женского образования в Германии / А. Музыченко // Труды историко-филологического общества Нежинского историко-филологического института князя А. Безбородько. – Нежин, 1909. – Т. VI.
16. Музыченко А. Что такое педагогика и чему она учит: Оттиск из 9-го тома “Народной энциклопедии” / А. Музыченко. – М., 1912. – С. 134–181.

- 17.Музыченко А. Ф. Конспект лекцій по педагогике, прочитанных на земских летних курсах в Полтаве / А. Ф. Музыкаченко. – М., 1912. – 17 с.
- 18.Музиченко О. Ф. Моністична течія / О. Ф. Музиченко // Педагогічна академія в нарисах та монографіях; за ред. А.П. Нечаєва. – М.: В. Антик, 1913.
- 19.Музиченко О. Ф. Питання про релігійну освіту та культурно-історичну ступінь у гербартіанців / О. Ф. Музиченко // Педагогічна академія в нарисах та монографіях; за ред. А. П. Нечаєва. – М.: В. Антик, 1913.
- 20.Музиченко О.Ф. Сучасне гербартіанство / О.Ф. Музиченко // Педагогічна академія в нарисах та монографіях; за ред. А.П. Нечаєва. – М.: В. Антик, 1913.
- 21.Музиченко О. Ф. Сучасні педагогічні течії в Західній Європі та Америці / О. Ф. Музиченко // Педагогічна академія в нарисах та монографіях; за ред. А.П. Нечаєва. – М.: В. Антик, 1913.
- 22.Каптерев П. О., Музыкаченко А. Ф. Современные педагогические течения. / П. О. Каптерев, А. Ф. Музиченко – М.: Книгоиздательство “Польза”, 1913. – 220 с.
- 23.Музиченко О. Реформа школи чи шкільна реформація / О. Музиченко // Вільна українська школа. – 1918–1919. – № 4. – С. 201–207.
- 24.Музиченко О. Реформа школи чи шкільна реформація / О. Музиченко // Вільна українська школа. – 1918–1919. – № 6/7. – С. 3–10.
- 25.Музиченко О. Передмова до статті В. Ратея “Трудова школа та її розвиток у найближчому часі” / О. Музиченко // Вільна українська школа. – 1918–1919. – № 6/7.
- 26.Музиченко О. Ф. Практичні подробиці щодо активного методу викладання / О. Ф. Музиченко // Вільна українська школа. – 1918–1919. – № 6/7.
- 27.Музиченко О. Питання про єдину школу в Україні / О. Музиченко // Вільна українська Школа. – 1918–1919. – № 8/9. – С. 85–89.
- 28.Музиченко О. Школа в Західній Європі та Америці / О. Музиченко // Вільна українська школа.– 1918–1919. – № 8/9.
- 29.Музиченко О. До історії єдиної школи в Україні / О. Музиченко // Вільна українська школа. – 1918–1919. – № 8/9. – С. 143–145.
- 30.Музиченко О. Проект влаштування в Україні літніх курсів для підготовки вчителів єдиної трудової школи при Наркомосі / О. Музиченко // Вільна українська школа. – 1918–1919. – № 8/9. – С. 152–154.
- 31.Музиченко О. Тижневий з’їзд англійських учителів / О. Музиченко // Вільна українська школа. – 1918–1919 шк. рік. – № 8/9.
- 32.Музиченко О. Чи пережила себе читанка / О. Музиченко // Вільна українська школа. – 1918–1919. – № 8/9.
- 33.Музиченко О.Ф. Сучасні педагогічні течії в Західній Європі і Америці / О.Ф. Музиченко. – К., 1919. – 109 с.
- 34.Музиченко О. Ф. Основні питання теорії трудової школи : хрестоматія / О.Ф. Музиченко. – К., 1919. – 96 с. (рукопис)
- 35.Музиченко О.Ф. Теорія і практика в трудовій школі : навч. посіб. / О. Ф. Музиченко. – К., 1919. – 192 с. (рукопис)

- 36.Музиченко О. Основи навчання рідній мові (з методичними вказівками) / О. Музиченко, В. Дога, В. Ларін. – К., 1919. – 100 с. (рукопис)
- 37.Музиченко О. Уведення до плану роботи у семирічній трудовій школі / О. Музиченко. – К. : Вид. Київського Губоно, 1922. – 39 с.
- 38.Музиченко О. Комплексне викладання у книжці / О. Музиченко. – К.: Державне видавництво, 1923. – 30 с.
- 39.Музыченко А. Опыт практического осуществления комплексного метода / А. Музиченко. – К.: Державне видавництво, 1923. – 25 с.
- 40.Музиченко О. Як по новому проводити педагогічну роботу в трудшколах з дітьми (Короткий конспект програм для самостійної колективної роботи в гуртках для перепідготовки шкільних робітників) / О. Музиченко // Радянська освіта. – 1924. – № 5/6. – С. 57–73.
- 41.Музиченко О. Що таке нові програми Порадника та як за ними працювати / О. Музиченко // Радянська освіта. – 1924. – № 11/12. – С. 46–64.
- 42.Музиченко О.Ф. Проблема комплексності в Німеччині і у нас / О.Ф. Музиченко // Шлях освіти. – Х.: Державне видавництво України, 1924. – № 4/5. – С. 68–106.
- 43.Музиченко О.Ф. Наука Песталоцці на Україні і у Росії / О.Ф. Музиченко // Шлях освіти. – Х.: Державне видавництво України, 1927. – № 1. – 253 с.
- 44.Музиченко О.Ф. Рецензія на книгу Р. Поляка “Комплексне викладання у Німеччині” / О.Ф. Музиченко // Шлях освіти. – 1927. – № 4. – С. 174.
- 45.Музиченко О.Ф. Планування з дітьми / О.Ф. Музиченко // Бюлетень Київської Окрінспектури. – 1927. – № 5.
- 46.Музиченко О.Ф. Культура народу, світогляд дитини та комплексність / О. Музиченко // Радянська школа. – 1928. – № 7/8.
- 47.Музиченко О. Основні педагогічні питання в сучасному освітленні педагогів РСФРР / О. Музиченко. – К., 1928.
- 48.Музиченко О. Краєзнавство в комплексних програмах та його метод / О. Музиченко. – К., 1928.
- 49.Музыченко А.Ф. Чтение и культура слова в современной школе / А.Ф. Музыкаченко. – М., 1930. – 55 с.
- 50.Музиченко О. Ф. Робітна книжка для першого року навчання. Буквар / О. Ф. Музиченко, Л. П. Деполович, Ю. О. Музиченко – Х.: Радянська школа. – 1931. – 64 с.
- 51.Музиченко О. Ф. Методичні поради до навчання грамоти за букварем / О. Ф. Музиченко, Л.П. Деполович. – Х.: Радянська школа. – 1933. – 31 с.

Додаток підготовлено автором.



**Наукове видання**

*Олена Володимирівна Тринус*

**Розвиток педагогічної майстерності вчителя у творчій спадщині**

**О. Музиченка (1875 –1937 рр.)**

**монографія**

*Науковий редактор – О.А. Лавріненко*

*Дизайн обкладинки – К.В. Котун*

© Тринус О.В., 2018

